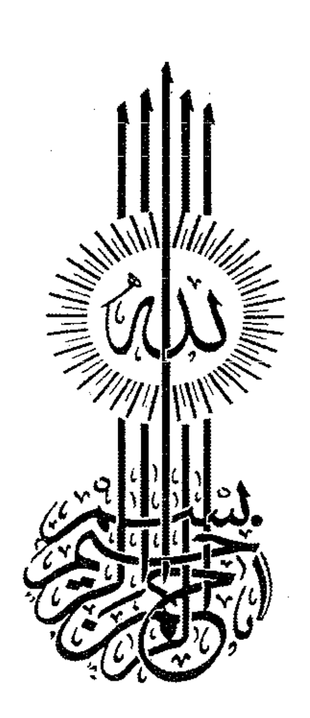

الله
بسم الله الرحمن الرحيم

مجلة جامعة الملك سعود، م١٣، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ١٦٧-٥٧٨ بالعربية، الرياض (١٤٢١هـ/ ٢٠٠١م).

مجلة جامعة الملك سعود

المجلد الثالث عشر

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)

١٤٢١ هـ (٢٠٠١م)



النشر العلمي والمطابع - جامعة الملك سعود
ص.ب ٦٨٩٥٣- الرياض ١١٥٣٧ - المملكة العربية السعودية

النشر العلمي والمطابع ١٤٢٢هـ

مجلة جامعة الملك سعود، م١٣، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص١٦٧-٥٧٨ بالعربية، الرياض (١٤٢١هـ/ ٢٠٠١م).

المحتويات

صفحة

مجلة جامعة الملك سعود، م١٣، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ١٦٧-١٩٨ (١٤٢١هـ/ ٢٠٠١م).

التعليم والأمن الوطني في المملكة العربية السعودية

محمد بن شحات الخطيب

أستاذ، وعميد كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

(قُدم للنشر في ١٠/ ٧/ ١٤١٩هـ، وقُبل للنشر في ١٨/ ٢/ ١٤٢٠هـ)

ملخص البحث. هناك علاقة وثيقة بين التعليم والأمن الوطني في المملكة العربية السعودية. فقد كان للملك عبدالعزيز يرحمه الله مؤسس الدولة السعودية المعاصرة رؤية بليغة في تحديد أوجه هذه العلاقة بدءا من عام ١٣٤٣هـ/ ١٩٢٢م حتى رحيله، واستمر أبناؤه من بعده في تطوير هذه الرؤية جيلا بعد جيل. كما أن جذور هذه العلاقة في العهود السعودية تمتد إلى دعوة الشيخ محمد بن عبدالوهاب التجديدية التي آزرها الإمام الراحل محمد بن سعود في عهد الدولة السعودية الأولى، إذ نظر آنذاك إلى أن العودة إلى تعاليم الدين الإسلامي القومي تحقق العزة والمنعة وتحقق الأمن الداخلي والخارجي معا. لذا تأتي هذه الدراسة بمناسبة الاحتفال بمرور مائة عام على تأسيس المملكة لتستهدف تسليط الضوء على علاقة التعليم السعودي بالأمن الوطني وآليات تعزيز هذه العلاقة وتفعيلها في المجتمع، وتحديد أنماط التعليم المحققة لأبعاد الأمن الوطني في المملكة العربية السعودية، وتقديم تصور عملي يمكن الاستفادة منه حول الأمن التربوي وعلاقته بالأمن الوطني في البلاد.

وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي. وناقش الباحث من خلالها المفاهيم والمصطلحات ذات العلاقة، ومؤشرات الأمن الوطني، والإطار المرجعي لعلاقة التعليم بالأمن الوطني، ودور التعليم في تحقيق الأمن الوطني في المملكة العربية السعودية من خلال أنماطه المتعددة كالتربية السياسية، والتربية الاقتصادية، والتربية الاجتماعية، والتربية العسكرية، هذا إلى جانب تقديم تصور مستقبلي لتفعيل علاقة التربية بالأمن الوطني في المملكة العربية السعودية.

مقدمـــــة

يحتل التعليم موقعا مميزا باعتباره محورا أساسيا للحفاظ على الأمن الوطني للـدولـة العصرية. وإذا كان شكل السلطة السياسية الوطنية الحديثة يقوم على السلطة التشريعية، وعلى السلطة التنفيذية، وعلى السلطة القضائيـة [١، ص ص ٣١٤ - ٣١٥]، فـإن التعليم بدوره يعد جبهة عريضة لطبيعه عمل هذه السلطات، ويقوم عمل هذه السلطات أساسا على المعرفة التي هي هدف جوهري للتعليم. إن وظيفة القانون كما يراها المشرعون هي «ضمان تحقيق الأمن في العلاقات المتبادلة بين الأفراد داحل الدولة» [٢، ص ص ٢٧٤ - ٢٨٤] الذي يضمن الاستقرار الاجتماعي بأبعاده المختلفة. وكمـا أن الأمـن الوطني يتضمن بعدين أساسيين هما الأمن الداخلي والأمن الخارجي، فإن التعليم يعد وسيلة بالغة الأهمية في تحقيقهما كليهما معا. بل إن السلاح المعرفي في الوقت الحاضر يمثل القوة الحقيقية الهادفة إلى تحقيق الأمن الداخلي والخارجي خاصة في ظل التطورات الثقافية العلمية المعاصرة وثورة التكنولوجيا والمعلومات [٣، ص ص ٢٣٩ - ٢٦٧].

ورغم أن هناك مصاعب عديدة عادة ما تقترن بتحقيق الأمن الوطني في جوانبه السياسية والاقتصادية ظل التعليم ملاذا حيويا لتفعيل الأمن السياسي والاقتصادي وأداة له.

والمملكة العربية السعودية منذ أن وحدها الملك عبدالعزيز يرحمه الله دأبت على أن تولي قضية الأمن الوطني عنايتها. فعندما دخل الملك عبدالعزيز مكة المكرمة، فعقد الاجتماع التعليمي الأول في تاريخ العهد السعودي في جمادى الأولى من عام ١٣٤٣هـ/ ١٩٢٢م ودعا إليه العلماء، وتم على إثره إنشاء مديرية المعارف عام ١٣٤٤هـ/ ١٩٢٣م لتسبق في ذلك وضع نظام الحكم والإدارة أراد أن يؤكد بذلك على أن التعليم هو أداة دعم أواصر الإخاء وترسيخ التماسك الاجتماعي في الداخل ومواجهة المتغيرات العديدة المقبلة على المجتمع في مراحله التالية [٤، ص ٣].

ولما كان التعليم في حد ذاته يتألف من شقين متسعين هما الشق النظامي الذي تمثله المؤسسات التعليمية المنشأة خصيصا للمهمة التعليمية المتخصصة، والشق اللانظـامـي الذي تمثله مؤسسات اجتماعية عديدة أنشئت لغرض التوعية والتنشئة والتثقيف، فـإن المسألة الأمنية في المملكة العربية السعودية ظلت منطقة جذب لتفاعل كلا الشقين معا

في آن واحد. وقد تحقق بفعل التكامل بين التعليم النظامي وغير النظامي نتاج وافر في دائرة الأمن الوطني السعودي، بل إن بعض أجهزة التعليم غير النظامي تعد من خطوط الدفاع الاجتماعي تجاه كافة أنواع الخطر وقاية وعلاجا. وقد أكدت الأحداث والمواقف السياسية وغيرها نجاح مهمة التعليم في تثبيت دعائم الأمن الوطني في المملكة العربية السعودية وغيرها من البلدان [٥، ص ص ٦ - ٨].

لقد أكد الخبراء والباحثون على أن موضوع الأمن هو أكبر قضايا العصر وهو محور الاهتمامات العالمية والمحلية على اعتبار أن الأمن دعامة للتنمية، وأن التربية والإعلام وغيرهما من المؤسسات هي أدوات ووسائط أساسية لتشكيل الأمن الاجتماعي [٦، ص ١١]. وفي الوقت نفسه اعتبر بعضهم أن التخلف العلمي وانكماش العلماء المبدعين من أبرز مشكلات المجتمع المسلم التي أدت إلى الاضطراب وتغلغل الاستعمار إلى أراضيه [٧، ص ٣٣٢].

وبالنظر إلى التاريخ الإسلامي في عصوره المختلفة يمكن ملاحظة أن الرسول صلى الله عليه وسلم عندما هاجر إلى المدينة كان من أول أعماله المؤاخاة بين الفئات المتخاصمة تحقيقا لمبدأ الأمن فكانت التربية الإسلامية هي الوسيلة الباعثة على بث روح التضامن بين القبائل. وجاء الخلفاء الراشدون من بعده - صلى الله عليه وسلم - ومن تبعهم من الولاة والقادة ليؤكدوا على المسألة الأمنية ويعتبروها جوهر الاستقرار والتقدم الاجتماعي. وكانت دعوة الشيخ محمد بن عبدالوهاب التجديدية بمؤازرة الإمام محمد بن سعود في عهد الدولة السعودية الأولى ترتكز على أهمية العودة إلى الدين القويم الذي يضمن استعادة العزة والمنعة وتحقق الأمن الداخلي والخارجي للبلاد على السواء [٨، ص ص ١٦ - ٢٢]. وهذه الدراسة تأتي في سياق الدراسات التي تبحث عن علاقة التعليم بالأمن الوطني وهي مركزة على المملكة العربية السعودية.

أهداف الدراسة

تستهدف الدراسة ما يلي:

١ - تكوين إطار مرجعي فكري لعلاقة التعليم بالأمن الوطني وآليات تحقيق هذه

العلاقة وتفعيلها في المجتمع.

٢ - تحديد أنماط التعليم المحققة لأبعاد الأمن الوطني في المملكة العربية السعودية.

٣ - تقديم تصور عملي ويمكن تطبيقه حول الأمن التربوي وعلاقته بالأمن الوطني في المملكة العربية السعودية.

أهمية الدراسة

تتمثل الأهمية المتوخاة في الدراسة من خلال تناولها لموضوع حيوي يتمشى مع مناسبة تاريخية حضارية ثقافية، وهي ذكرى مرور مائة عام على تأسيس المملكة العربية السعودية، كما أنها تسلط الضوء على الأهمية العظمى للتعليم باعتباره أداة فاعلة في صناعة الأمن الوطني بشقيه الداخلي والخارجي. ومن ناحية أخرى، فإن من المتوقع أن تسهم الدراسة في بلورة رؤية مستقبلية من شأنها أن تعزز أو تقترح بعض المبادئ والتطبيقات ذات العلاقة بموضوعها.

منهجية الدراسة

تتبع الدراسة المنهج الوصفي الذي يستهدف الوصف المنظم للحقائق والخصائص أو السمات لدائرة الموضوع المطروح بالدقة والموضوعية اللازمة من خلال المعلومات التي يمكن التوصل إليها في الموضوع وذلك على النحو التالي [٩، ص ص ٤٦ - ٤٧]:

أ) جمع معلومات موثقة مفصلة عن مفهوم الأمن الوطني وعلاقته بالتعليم في المملكة العربية السعودية.

ب) تحديد أو تبرير الظروف المختلفة والتطبيقات المنجزة في كل ما يتعلق بموضوع الدراسة.

جـ) القيام ببعض التحليلات والمقارنات والتقويمات للجهود والفعاليات المقترنة بشكل ومضمون العلاقة بين التعليم والأمن الوطني في المملكة العربية السعودية.

مفاهيم ومصطلحات

لا تزال التعريفات الواردة في معاجم اللغة حول مصطلح الأمن غير شاملة في معانيها إلا أن هذه المعاجم تتفق فيما بينها على تأكيد المعنى الضيق للأمن الذي ينظر إلى

الأمن على أنه «نقيض الخوف» أو هو «التحرر من الخوف أو الخطر أو الغزو» [١٠]. ويقال اطمأن ولم يخف فهو آمن. لذا قد يأتي المصطلح اللغوي للدلالة على حالة الأمن التي يكون عليها الإنسان أو للدلالة على ما يؤتمن عليه الإنسان وما ينطبق على الإنسان الفرد قد ينطبق على الجماعة والمجتمع. وقد وردت الكلمة في مواقع عدة من القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة. قال تعالى: ﴿**فَإِنْ أَمِنَ بَعْضُكُم بَعْضًا فَلْيُؤَدِّ الَّذِي اؤْتُمِنَ أَمَانَتَهُ**﴾ [البقرة، آية ٢٨٣]. وقال تعالى: ﴿**أَفَأَمِنَ أَهْلُ الْقُرَىٰ أَن يَأْتِيَهُم بَأْسُنَا بَيَاتًا وَهُمْ نَائِمُونَ (٩٧)**﴾ [الأعراف، آية ٩٧]. وقال تعالى: ﴿**سَتَجِدُونَ آخَرِينَ يُرِيدُونَ أَن يَأْمَنُوكُمْ**﴾ [النساء، آية ٩١]. وقال تعالى: ﴿**فَإِذَا أَمِنتُمْ فَمَن تَمَتَّعَ بِالْعُمْرَةِ إِلَى الْحَجِّ فَمَا اسْتَيْسَرَ مِنَ الْهَدْيِ**﴾ [البقرة، آية ١٩٦]. وقال صلى الله عليه وسلم: «والله لا يؤمن، والله لا يؤمن، والله لا يؤمن!! قيل: من يا رسول الله؟ قال: «الذي لا يؤمن جاره بوائقه.» متفق عليه، وفي رواية لمسلم: «لا يدخل الجنة من لا يأمن جاره بوائق» [١١].

أما من الناحية الاصطلاحية فيرى كامل بأن الأمن يعني «حماية الأمة وحرمة أراضيها وسيادتها واستقلالها السياسي واستقرارها» [١٢، ص٣٠]. أما نافع فيعتقد بأن مفهوم الأمن يدل على «غياب المخاطر التي قد تواجه الدولة بهدف توفير الظروف الداخلية والخارجية لمجتمعها للمضي قدما نحو تحقيق الغايات المشتركة بين أفراده» [١٣، ص ٢]. بينما يرى غالي أن مفهوم الأمن في منظوره الواسع لا يتوقف عند حدود التحرر من الأخطار الخارجية أو سلامة الوطن وسيادته فقط بل يمتد ليشمل معاني جوهرية أبرزها الاستقرار السياسي والاقتصادي والاجتماعي على اعتبار أن الأمن متعلق بالاستقرار الداخلي مثلما هو متعلق بالاستقرار الخارجي [١٤، ص ٨١].

ومن جانب آخر، فإنه من الملاحظ أن نتاجات التقدم العلمي والتقني المعاصرة كان لها أثر واضح في تحديد مفهومات الأمن الوطني في الوقت الحاضر. لذا تعدت مفاهيم الأمن الوطني التقليدية التركيز على السيادة والقوة العسكرية فقط لتشمل مجالات جديدة أهمها الأمن الاقتصادي والأمن الجنائي والأمن الاجتماعي والأمن التربوي وغيرها. كما أن الظروف المتغيرة التي تمر بها المجتمعات تسهم إلى حد كبير في تشكيل مفاهيم الأمن الوطني.

مؤشرات الأمن الوطني

هناك العديد من التقسيمات التي يراها الخبراء والباحثون للمؤشرات التي يستدل منها على مدى تماسك الأمن الوطني من عدمه. ويصعب الاعتماد الكلي على تقسيمة بعينها على أنها قضية مسلمة، ومع ذلك فإن هذه التقسيمات تشترك معا في تجسيد العديد من الجوانب الحيوية التي تعتبر بمثابة مؤشرات مقبولة للدلالة على مدى توافر الأمن الوطني. ويرى الصويغ أن هناك خمسة مؤشرات مسؤولة عن هذه الدلالة وهي [١٥، ص ص ١٦ - ٢١]:

١ - العنصر الجيوبولتيكي والاستراتيجي
٢ - العنصر الديمغرافي (الاجتماعي والنفسي والأيديولوجي)
٣ - العنصر السياسي (داخلي، إقليمي، دولي)
٤ - العنصر الاقتصادي
٥ - العنصر العسكري

فبالنسبة للمؤشر الأول وهو العنصر الجيوبولتيكي تلعب عوامل الحجم والشكل والتضاريس والموقع أدوارا بالغة في التأثير على الأمن الوطني. أما بالنسبة للمؤشر الثاني وهو العنصر الديمغرافي فيتشكل من عدد السكان وتوزيعهم ومعدلات نموهم وتركيب المجتمع وما يتعلق بذلك من أمور ذات علاقة بتوفير التماسك الاجتماعي ورفع الروح المعنوية والإنتاجية. ويتضمن العنصر السياسي كلا من السياسة الداخلية، والسياسة الخارجية، والمؤسسات السياسية. بينما يشتمل العنصر الاقتصادي على الحالة الاقتصادية العامة وحالة الصناعة والزراعة والتجارة. أما العنصر العسكري فيتكون من حجم وتكوين القوات وتنظيمها وتسليحها ومرونة التمركز والتحرك، والخبرة القتالية، والتعبئة، والإنتاج الحربي، والتحالفات العسكرية.

كما يرى الصويغ كذلك أن هناك عناصر تهدد الأمن الوطني في أبعاده السياسية والعسكرية والاقتصادية والاجتماعية على المستويين الداخلي والخارجي يمكن تصنيفها على النحو التالي [١٥، ص ص ٢١ - ٢٤]:

١- العوامل السياسية
٢- العوامل العسكرية
٣- العوامل الاقتصادية
٤- العوامل الاجتماعية

وقد خططت الحكومة السعودية خلال فتراتها المعاصرة، خاصة في عهد الدولة السعودية الثالثة لمواكبة الأحداث تعليميا وثقافيا بحيث تتمكن البلاد من التفاعل البناء مع ظروف الداخل والخارج على السواء. وعلى حد تعبير الملك عبدالعزيز حين بدأ جهوده الموسعة لتوحيد المملكة: «إن الأمن والاستقرار وتأمينهما من أول بدهيات واجبات الدولة وإن مصدر عدم توفر الطمأنينة والسلام والأمن يجب أن يصبح مصدر السلام والطمأنينة والأمن» [٨، ص ١٠٢]. فقد كانت هناك عوامل جوهرية مكنته من الوفاء بوعده المذكور من أهمها على الأطلاق سمعته الذائعة الصيت، وإمامته في تطبيق حدود الشريعة، وأريحيته في العطاء للمحتاجين، وتأسيسه للهجر التي ساعدت على توطين شرائح اجتماعية كثيرة في بعض البوادي واستقرارها. وكانت نظرة الدولة إلى الأمن كذلك مقرونة بمقومات ثلاثة هي: مخافة الله، والأمانة المطلقة، والشعور بالمسؤولية [٨، ص ١٤٠]. واعتبرت بذلك أن الأمن الذي لا يقوم على هذه المبادئ قد لا يكون وقد لا يستمر كثيرا. وأكدت الدولة خلال عهدها المعاصر على أن الأساس التقليدي الذي تسير عليه الدولة في السياسة الداخلية يكمن في الالتزام بالشريعة الإسلامية قولا وعملا، والتصرف وفق الإمكانات المتاحة، وتحقيق الاستقرار الاجتماعي بأبعاده المختلفة. أما بالنسبة للسياسة الخارجية، فيكمن الأساس التقليدي الذي تسير عليه الدولة في الإيمان بالسلام العالمي والرغبة في دعمه وتقويته ونشره وفق رؤى الشريعة الإسلامية. واعتبرت التنمية الاقتصادية والتنمية الاجتماعية وسيلة أساسية لتحقيق هذا الاستقرار وإشاعة الأمن على الصعيد الداخلي، وأن هذه التنمية لا يمكن أن تؤتي ثمارها إلا إذا قامت على أموال الدولة والأموال المحلية وليس على القروض والمساعدات الأجنبية [٨، ص ١٤٣].

نحو إطار مرجعي لعلاقة التعليم بالأمن الوطني

إن علاقة التعليم بالأمن الوطني تعني علاقة التعليم وأثره في كل شئ آخر. ذلك أن الأمن الوطني هو موضوع شمولي تتدخل فيه كافة التطبيقات والممارسات الاجتماعية وهو وسيلة للاستقرار وغاية للجهود المبذولة في كافة مناشط الحياة المجتمعية.

يرى عبدالحليم السواس أن البيئة الصالحة تعد أبرز مقومات حماية الفرد من السلوك المنحرف الذي يزعزع الأمن. ويرى أن هذه البيئة تشمل الأوساط ذات التأثير المباشر في حياة الفرد. فبالنسبة للطفل أو المراهق تمثل الأسرة والمدرسة والمسجد وجماعة الرفاق ودور الإعلام الثقافية والترفيهية والرياضية أهم هذه الأوساط وذلك باعتبارها توفر القدوة الحسنة والظروف الملائمة لنمو الشخصية السوية [١٦، ص ص ١٧ - ١٩]. ومن هذا المنطلق فإن تقاعس أي من هذه المؤسسات عن القيام بأدوارها كما ينبغي يؤدي إلى نتائج غير سوية للفرد المتأثر بها. كما أن تناقض الأدوار والافتقار إلى التكامل فيما بينها مسؤول إلى حد بعيد عن الاختلال الذي يحدث في نمو الفرد النفسي والاجتماعي.

أما مينا فيرى أن الدفاع الاجتماعي الحديث ينظر إلى الخطورة الاجتماعية الصادرة عن الفرد أو الجماعة على أنها تهديد لأمن المجتمع أو نظامه العام. وفي هذه الحالة لا يمكن مجابهة الخطورة إلا بأحد أسلوبين هما المعالجة القانونية الإجرائية أو المعالجة القائمة على التهذيب والإصلاح والتقويم [١٧، ص ص ٢٢١ - ٢٢٣].

ويعتقد السواس أن تخلي الوالدين عن تربية الأبناء وعدم مبالاتهما بالدور التربوي الوالدي وسوء معاملتهما للابن، والظروف الاقتصادية الأسرية المتدنية ومشاهدة الأفلام غير المنضبطة، وكثرة المال في أيدي الأبناء خاصة الصغار منهم، والصراعات النفسية عند الشباب أو الضغوط الاجتماعية، وتغلب مشاعر القلق والتوتر، وظاهرة البطالة، والاختلافات الفكرية، وتناقض القيم التربوية، وعدم تقدير إنجازات الفرد واحترام حقوقه وكرامته تعد أسبابا جوهرية لها ثقلها وأثرها الجم في حدوث الانحرافات على اختلافها التي تسيئ إلى الأمن الاجتماعي [١٨، ص ص ٧٧-٩٢].

ويرى أبو حميدان أن طريقة استخدام العقاب في الأسرة والمدرسة والمجتمع تؤثر إلى حد بعيد في السلوك المنحرف سلبا أو إيجابا. ويرى بأن من الضرورة بمكان استخدام

العقاب بما يتناسب والحالة التي يستخدم من أجلها [١٩، ص ص ١٢٨ - ١٢٩].

كما يرى عليان أن العاملين الشخصي والاجتماعي مسؤولان إلى حد بعيد عن نشر الجريمة باعتبارها من أكبر المؤثرات في تقويض الأمن الاجتماعي. لذا كان منهج الإسلام في الحد من معدلات الجريمة منهجا فريدا ومتميزا لأنه يقوم على العدل والأخلاق والتقوى والاستقامة وحسن العقيدة [٢٠، ص ص ٤٣ - ٥٧].

أما حريري فيرى بأن من أهم وسائل تحقيق الضبط الاجتماعي المدرسي هو حسن استخدام أساليب الثواب والعقاب، ذلك أن كثيرا من صور الانحراف يمكن أن تنشأ لدى الفرد في فترة الدراسة. لذلك فإن المدرسة والأسرة ومؤسسات المجتمع معنية بالدرجة الأولى بالعمل على تهذيب النشئ وصقله ومتابعته بما يحقق له الاستثمار الأمثل لذاته ولوقته ولمجتمعه ولأمته. ويرى حريرى كذلك أن من أهم الأسس الإسلامية في مواجهة الجريمة بناء الأسرة بناء صحيحا وقيام المدرسة بواجباتها التربوية على الوجه المرغوب، والالتزم بالنهج التربوي للتشريع الإسلامي، والممارسة الإعلامية الصحيحة للدور التربوي وتطوير وتفعيل رسالة المسجد التربوية، وأسلمة التعليم في البلدان الإسلامية، والقضاء على البطالة، والتعاون المشترك لتحقيق الانضباط العام [٢١، ص ص ٤٢ - ٧٩].

كذلك ينظر محمد إلى أن التربية الأسرية والتربية المدرسية والتربية الإعلامية تعج بالمتغيرات المسؤولة عن حدوث ظاهرة جنوح الأحداث كظاهرة تخل بالأمن الوطني جنبا إلى جنب مع متغيرات أخرى اجتماعية واقتصادية وسياسية وسكانية وبيئية. ويرى أن تأثير هذه المتغيرات على ظاهرة جنوح الأحداث ليس حتميا على كل الأحداث إلا أن المدرسة والأسرة هما أهم أوساط التربية وبصلاحهما تصلح النشأة التربوية الاجتماعية للفرد [٢٢، ص ص ١٩١ - ٢١٧].

وبالنظر إلى المملكة العربية السعودية في عهودها المختلفة يمكن ملاحظة أن مثل هذه المبادئ كانت أساسا محط اعتبار للدولة. فالمسألة الأمنية كانت تتم وفق منظور عام لا يقتصر على مرفق معين دون غيره. كما أن هذه المسألة كانت من أولويات العمل أساسا في البلاد لأنه بصلاحها يمكن صلاح أي شيئ آخر. ومن ناحية أخرى فقد ارتبط

الأمن الداخلي بالأمن الخارجي باعتبارهما شيئا واحدا يعزز كل منهما الآخر وإن كان الأمن الوطني الداخلي قد استأثر بعناية أكبر خلال المراحل الأولى من تأسيس الدولة، إذ يعتقد جمعة أن من أهم عوامل استباب الأمن في عهد الملك عبدالعزيز وما تبعه من عهود هو تطبيق الشريعة الإسلامية والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر والالتزام بالعدالة في تطبيق الحدود الشرعية، هذا إلى جانب الاستقرار السياسي والوعي الشعبي والاهتمام بالتعليم ونشر الثقافة الإسلامية، والأخذ بأسباب التحضر، والانتعاش الاقتصادي، والقضاء على الخلافات والمنازعات القبلية [٢٣، ص ص ١٣٣ - ١٥٨].

ولعل من أهم الجهود المبذولة في هذا الإطار لنشر التعليم والثقافة الإسلامية هو قيام الملك عبدالعزيز بتوجيه المسؤولين بالعمل على طبع الكثير من الكتب العلمية والثقافية وكتب الشريعة الإسلامية والفقه والحديث والتفسير وتوزيعها على الناس بلا مقابل. وكان إنشاء المعهد العلمي بالرياض عام ١٣٧٠هـ علامة فارقة في تاريخ العهد السعودي في مجال العناية بإنشاء المؤسسات التعليمية الدينية التي تتوخى نشر الإسلام وتعاليمه باعتباره من أبرز وأقوى دعائم حفظ الأمن في البلاد [٢٤، ص ١٥١]. وقد كان هذا المعهد بمثابة حجر الأساس لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لاحقا. كذلك يعد قيام الملك عبدالعزيز بتأليف «جماعة الإخوان» التي عنيت بتوطين البدو الرحل ونشر التعليم الشعبي بينهم نقطة تحول فاصلة في مسيرة تعزيز الأمن الوطني والاستقرار السياسي والاجتماعي.

وقد بين جمعة أن الناحية الأمنية للمملكة العربية السعودية تأثرت خلال فترات طويلة بهجرة السكان من البادية إلى المدن والمراكز الحضارية نظرا لاختلاف القيم والعلاقات والعادات والتنظيمات الاجتماعية والأعراف بين الطرفين، حيث واجه المهاجرون من البادية مشكلات أعاقت تكيفهم النفسي والثقافي والاجتماعي، الأمر الذي أدى بهم إلى الوقوع في العديد من المخالفات السلوكية التي تتنافى مع النظم والقوانين السائدة سواء كان ذلك بشكل مقصود أم غير مقصود [٢٤، ص ص ١٦٩ -١٧٥]. لذا فقد كان التعليم والتثقيف هو الحل الأمثل لتخطي هذه الصعوبات الأمنية آنذاك. ولا زال التعليم هو المحرك الأقوى في تهذيب الأفراد وإصلاحهم في البلاد على الرغم من

العديد من المصاعب التي يواجهها التعليم في الوقت الحاضر.

وقد أوضح العتيبي أن التعليم كان له أثر قوي جدا في إزالة أسباب الثأر والانتقام في البادية في العهد السعودي. حيث عمل التعليم على إحداث التآخي في حل المنازعات والخصومات وإنهاء الحروب واختفاء العادات السيئة. كما أن أبناء البادية الذين يتعلمون يعودون إلى مضاربهم ويعملون على نشر العلم بين الأفراد في العشيرة التي ينتمون إليها. بل إن العشائر والقبائل أخذت فيما بعد تفتخر بما لديها من المتعلمين من أبنائها بدلا عن الفخر بقوتها وبأخذ الثأر.

وقد ساعد على نشر التعليم بين أبناء القبائل قيام الملك عبدالعزيز بتوفير المرتبات المالية لطلبة العلم وخاصة المتفوقين منهم، هذا إلى جانب الهدايا وتوافر مرافق السكن والإعاشة وذلك في محاولة منه لتشجيع أقرانهم للالتحاق بالفرص التعليمية المتاحة في مكة المكرمة بشكل خاص باعتبارها أسبق إلى الاتصال بالتعليم المنظم من غيرها من مدن المملكة العربية السعودية إبان تلك الفترة. ومن جهة أخرى، فإن الملك عبدالعزيز كان يتوخى من توسيع فرص التعليم للمواطنين دعوتهم إلى العمل والكسب الحلال والابتعاد عن الكسل والتخلص من الجهل الذي كان في نظره سببا لارتكاب المخالفات الأمنية من سرقة ونهب وقطع للطريق وقتل واعتداء [٢٥، ص ص ٢٢٢ - ٢٢٣].

لذا فقد عمل الملك عبدالعزيز على أن يتوسع في إنشاء المدارس النظامية في البلاد، وعلى أن يبعث الطلبة إلى الخارج للتخصص في العلوم المختلفة وعلى أن يبعث بالمشايخ والعلماء إلى الهجر والقبائل لتثقيف العامة وتعليمهم، هذا فضلا عن دعمه للتعليم الذي كانت ترعاه مؤسسات أو أفراد ممن يعملون خارج إطار الأعمال الحكومية. وعلى الرغم من أن الملك عبدالعزيز واجه معوقات عديدة في جهوده لنشر التعليم أبرزها «إحجام أبناء البادية عن إرسال أبنائهم إلى المدارس وفرار بعضهم منها.» فقد سارعت الحكومة لتخطي هذه المعوقات من خلال اللجوء أحيانا إلى إعادة الطلبة الصغار قسرا إلى المدارس حتى توافرت قناعة شاملة بأهمية تعليمهم لدى أسرهم [٢٥، ص ٢٢٦]. بل إن جمع القبائل أو البدو الرحل في هجر هو ذاته إجراء كان يمكن أن يتعثر دون التعليم الذي كان سببا رئيسا في نجاح مشروع توطين البادية.

دور التعليم في تحقيق الأمن الوطني في المملكة العربية السعودية

يميل كثير من الخبراء و الباحثين إلى القول بأن أسباب الخلل في التكوين الاجتماعي إنما تعود إلى انحدار القيم الأخلاقية وانعدام التربية السليمة وظهور العديد من التحولات الاجتماعية غير السوية. وهم في ذلك ينظرون إلى أن «الإخلال بالأمن ظاهرة معبرة عن خلل ما في المجتمع» [٢٦، ص ١٦٥].

وقد حدد النبهان خطوطا عامة لاستراتيجية الأمن الاجتماعي يرى فيها أن الاهتمام بالتربية الإسلامية يعد شرطا أساسيا لتكوين النفس السوية. وأن هذه التربية يجب أن تتجاوز مستوى حشو الذهن بالمعلومات إلى مستوى التوجيه وتكوين القيم عميقة الجذور، كما ينبغي أن تعتمد على القدوة الحسنة باعتبارها دعامة أساسية للتربية الحقة. ويرى النبهان كذلك أن من أهم هذه الخطوط العامة لاستراتيجية الأمن الاجتماعي ربط التنمية بالتربية [٦، ص ص ١٦ - ٢٢]. ومن هذا المنطلق فإن هناك عددا من أنماط التعليم يمكن اعتبارها مسؤولة إلى حد كبير عن توضيح علاقة التربية بالأمن الوطني يمكن إجمالها على النحو التالي:

أولا: التربية السياسية في المملكة العربية السعودية

تنبثق التربية السياسية في المملكة العربية السعودية من مصادر الشريعة الإسلامية وتستفيد في ذلك من تاريخ الدولة الإسلامية عبر العصور، كما تستفيد في ذلك أيضا من تجارب الأمم والشعوب المتحضرة المعاصرة الأخرى. وهناك أنماط عدة للتربية السياسية في المملكة العربية السعودية أبرزها :

١ - التعليم السياسي المقصود

وهو ذلك النوع من التربية الذي توفره المؤسسات التعليمية المتخصصة كالجامعات والكليات والمعاهد. وتعد كليات الشريعة والدراسات الإسلامية وأقسام العلوم السياسية الملحقة بالجامعات السعودية من أهم مصادر التربية السياسية للمواطنين في البلاد. كما أن هناك عددا من المواد الثقافية العامة مسؤولة عن تزويد الدارسين بالثقافة السياسية العامة وهي متوافرة بالدراسات الجامعية أو ما يعادلها وفي دراسات الدبلوم وفي مراحل

التعليم العام على هيئة موضوعات متنوعة. ويدخل ضمن هذه المواد التاريخ والجغرافيا والمواد الأدبية والدراسات الشرعية ونحوها. كما توفر العديد من مؤسسات التعليم في مراحله المختلفة أنشطة منهجية أو لا منهجية عديدة تخدم التربية السياسية للطلبة والدارسين من الذكور والإناث على السواء. علاوة على ذلك، فإن الدولة أنشأت معهد الدراسات الدبلوماسية التابع لوزارة الخارجية السعودية عام ١٣٩٩ - ١٤٠٠هـ لتأهيل العاملين في السلك الدبلوماسي وتزويدهم بالخبرة والكفاءة العلمية والفنية والثقافية التي تمكنهم من تمثيل بلادهم في الخارج تمثيلا لائقا، هذا فضلا عن قيام المعهد بإعداد البحوث ذات العلاقة بالأوضاع والقضايا العربية والإسلامية، والبحوث المتعلقة بأعمال وواجبات وزارة الخارجية [٢٧، ص ٦٢].

٢- التعليم السياسي غير المقصود

وهو التعليم الذي تمثله أجهزة ومؤسسات اجتماعية وسياسية متعددة وتقدمه بشكل هادف إلا أنه غير مقصود لذاته ولا يقود إلى درجات علمية، ويقع تحت دائرة التوعية والتثقيف والتعبئة المجتمعية والتنشئة الاجتماعية والسياسية.

ويدخل في تشكيل هذا التعليم وتقديمه مؤسسات الأسرة والمسجد، والإعلام، والدوائر السياسية كمجلس الشورى ومجلس الوزراء، وإمارات المناطق والمحافظات. ولكل من هذه المؤسسات أدوار ومهام وتطبيقات خاصة به وتتكامل فيها مع غيرها لتشكل في النهاية مصدرا متنوع القنوات للتربية السياسية للمواطنين من الذكور والإناث في المجتمع. ويعتبر الشروع في إحلال أي صورة من صور التناقض في أدوار ومهمات هذه المؤسسات المتعلقة بهذا النوع من التربية خروجا عن الجادة وتقف الدولة منه موقفا قويا لتداركه. وهذا يعني أن الدولة تجعل من التربية السياسية عنصرا جوهريا جدا في إقامة الأمن وإحلاله بالبلاد. ولتوضيح هذه النزعة بشكل أدق، فإن الدولة تتوخى من خلال التربية السياسية تحقيق الاستقرار السياسي الداخلي والخارجي. فعلى الصعيد الداخلي تستهدف التربية السياسية ما يلي:

أ) توحيد الرؤى السياسية عند المواطنين تجاه الأحداث والمواقف، وتجاه القرارات المتخذة في القضايا ذات العلاقة بالأمور الداخلية في البلاد، والقضاء على الممارسات

والأفكار التي تدعم كافة أبعاد التخلف السياسي فيها.

ب) رفع مستوى مشاركة الأفراد من المواطنين ذكورا وإناثا في النظام السياسي للبلاد والوقوف منه موقفا إيجابيا مؤيدا مساندا مقوما شوريا.

جـ) تنمية الشعور بالولاء والانتماء السياسي للدولة واعتبار هذا الولاء والانتماء هدفا لبناء اتجاهات إيجابية بناءة نحوها.

د) الارتقاء بمستوى السلطة التنفيذية ورفع هيبتها واحترام الهيئات المعنية بالقضاء والحقوق العامة والخاصة.

هـ) تجلية الأهداف المجتمعية في القضايا المختلفة ونبذ التعارض أو التناقض أو اللبس الذي يحدث حول هذه الأهداف أو حول آليات تحقيقها.

أما على الصعيد الخارجي، فتستهدف التربية السياسية ما يلي:

أ) تأكيد الأهمية القصوى للعلاقات الدبلوماسية مع الدول الأخرى والحرص على استمرارية هذه العلاقات وتعزيزها بما يكفل تحقيق المنافع المتوقعة منها.

ب) تكوين الاتجاهات القوية نحو العدوان بأبعاده المختلفة واعتبار السلام شرطا أساسيا للكرامة والحرية ونبذا للشحناء والبغضاء والعداوة، وأن السلام لكي يكون كذلك لا بد من أن يكون عادلا وشاملا.

جـ) العمل على تقوية أواصر الصداقة أو الإخاء القائمة على التحالفات الإقليمية أو الدولية في الميادين المختلفة التي تدعم مصالح الدولة وتدعم مواردها وتحفظ حقوقها في المحافل الدولية والرسمية وغير الرسمية.

د) تفعيل دور المؤسسات الاجتماعية والسياسية في مجالات الدعوة والتوعية السياسية التي تعرف العالم بالإسلام وبأهميته للإنسانية جمعاء.

هـ) مجابهة الدعاية المضادة والمضللة، والدعاية للأفكار السياسية الشاذة أو المنحرفة، والدعاية لأنواع التمييز بكافة أشكاله.

ثانيا : التربية الاقتصادية في المملكة العربية السعودية

توفر الدولة التربية الاقتصادية عبر مؤسساتها المختلفة وذلك باعتبار أن الاقتصاد السليم يوفر أهم مقومات الأمن والاستقرار الاجتماعي. وهناك أنماط عدة للتربية الاقتصادية بالمملكة العربية السعودية أبرزها :

١- التعليم الاقتصادي المقصود

ويقصد به تلك البرامج الدراسية المتخصصة التي تستهدف إكساب المتعلمين والدارسين من الجنسين المعارف والمهارات والاتجاهات الاقتصادية التي تمكنهم من إدارة الشؤون الاقتصادية التي يضطلعون بها إما على الصعيد الرسمي أو على الصعيد الشخصي، وذلك في إطار النظم والقوانين واللوائح المعتمدة، وفي ظل التطورات العلمية والتقنية في مجالات الاقتصاد. ويدخل تحت هذا التوضيح المواد الدراسية والموضوعات الجزئية ضمن مناهج الدراسة في مراحل التعليم المختلفة التي تتناول قضايا الاقتصاد وتساعد الدارسين والدارسات على اكتساب اتجاهات اقتصادية ومعارف ومهارات تمكنهم من الحياة الكريمة والشريفة وتبتعد بهم عن الجادة والصواب. وتجدر الإشارة إلى إن هناك عددا من الكليات والمعاهد المعنية بتقديم تخصصات الاقتصاد بالمملكة العربية السعودية أسهمت بشكل واضح في توفير الكفاءات البشرية القادرة على العمل الاقتصادي بأنواعه.

٢- التربية الاقتصادية غير المقصودة

وهي ذلك النوع من التربية الذي يتم عبر مؤسسات غير متخصصة في التعليم ولا تقود خدماتها وبرامجها إلى درجات علمية كالأسرة والمسجد والإعلام والمؤسسات الاقتصادية والتجارية والمالية والصناعية ونحوها، هذا إلى جانب التعليم الذي ينشأ عن الممارسة الاقتصادية في الميدان، وتستهدف مثل هذه المؤسسات عادة التثقيف والتوعية العامة. وتجدر الإشارة إلى أن كثيرا من المبادئ الاقتصادية والتوجهات الإسلامية في هذا الخصوص وردت في القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة وسيرة السلف الصالح. هذا فضلا عن الدروس المستفادة من تجارب الدولة الإسلامية عبر التاريخ، والعبر والحكم الواردة في أقوال العلماء والحكماء والخبراء، والدروس المستفادة من تجارب الدول والأمم المعاصرة.

وفيما يلي عرض لأبرز أهداف التربية الاقتصادية في علاقتها بتحقيق الأمن الوطني على الصعيدين الداخلي والخارجي :

أ) توعية الأفراد من الذكور والإناث، ومؤسسات المجتمع وإكسابهم المعارف والمهارات والاتجاهات التي تساعدهم على مجابهة التخلف الاقتصادي وعلى مجابهة التبعية الاقتصادية.

ب) العمل على تقليل نسب الفقر أو القضاء على مشكلات الفقر من خلال التعليم والتدريب والتأهيل وإعادة التأهيل بما يضمن انخراط الفرد أو المؤسسة في أنشطة اقتصادية نافعة تجنبه الوقوع في المزالق الاجتماعية بأنواعها.

جـ) العمل على القضاء على البطالة بأقسامها وتفريعاتها سعيا للاستفادة من الكفاءات البشرية المعطلة في دعم الاقتصاد المحلي ووقاية للأفراد من الانحراف الاجتماعي ومتاهاته.

د) توفير التعليم الاقتصادي الذي يضمن رفع مستوى الادخار والاستثمار والارتفاع بمستوى الخدمات الاقتصادية أو الخدمات المساندة للاقتصاد.

هـ) رفع معدلات ونسب الإنتاج الصناعي والزراعي والتجاري بأنواعه سعيا لتحقيق الاكتفاء الذاتي في المواد الغذائية والمواد الأساسية اللازمة لها.

و) تثقيف وتوعية المواطنين بشأن ترشيد السلوك الاستهلاكي والحفاظ على أخلاقيات الإنفاق وتوجيهها لخدمة الفرد والمجتمع.

أما على الصعيد الخارجي فتستهدف التربية الاقتصادية ما يلي :

أ) توعية المواطنين وتثقيفهم بشأن الجوانب الاقتصادية العالمية ومتغيرات السوق والضغوط الاقتصادية العالمية.

ب) تهيئة المواطنين لتحمل الأزمات الاقتصادية المؤثرة على مجريات الحياة الاجتماعية.

جـ) توعية المواطنين وتثقيفهم بشأن التكتلات الاقتصادية التي قد تتعارض مع المصالح المحلية الاقتصادية وسبل التعامل معها.

د) توعية المواطنين وتثقيفهم بمغبة الاعتماد على القروض الخارجية أو الاعتماد على المساعدات الأجنبية في الميادين الاقتصادية.

ثالثا: التربية الاجتماعية في المملكة العربية السعودية

هيأت حكومة المملكة العربية السعودية العديد من المؤسسات المعنية بالتربية والتنشئة الاجتماعية لشرائح معينة من المجتمع المحلي وذلك باعتبار أن العديد من مشكلات الأمن الوطني إنما تعود إلى أسباب اجتماعية بالدرجة الأولى. وهناك نوعان من مؤسسات التربية الاجتماعية بالبلاد هما :

أ) مؤسسات التربية الاجتماعية المقصودة : وتشتمل هذه المؤسسات على دور الملاحظة الاجتماعية، ومراكز أو دور رعاية الأحداث ورعاية الأسرة البديلة واللقطاء. هذا إلى جانب الأندية الاجتماعية والرياضية والثقافية التي تستقطب الصغار والكبار للتنفيس عن طاقاتهم وتوظيفها لخدمة تكوينهم الفردي والاجتماعي، ووقايتهم من الانحرافات بأنواعها. كما يدخل تحت هذه المؤسسات البرامج والمواد المتخصصة في المدارس والمعاهد والكليات والجامعات.

ب) مؤسسات التربية الاجتماعية غير المقصودة : وهي مؤسسات ذات صبغة شمولية تعنى بقضايا التوعية والتثقيف والتنشئة كالأسرة والمساجد والمصحات الطبية والمؤسسات الإعلامية وغيرها. وتقدم هذه المؤسسات عبر أدوارها ووظائفها الأساسية العديد من التوجيهات والإرشادات الرامية إلى حماية الأبناء أو المواطنين بعامة من كافة أشكال الانحراف وتعد أدوارها متكاملة مع أدوار المؤسسات المقصودة.

وتجدر الإشارة إلى أن مؤسسات التربية الاجتماعية المقصودة تشتمل على البرامج التعليمية المتخصصة التي تقدمها الجامعات والكليات والمعاهد ذات العلاقة، عبر المواد الدراسية الثقافية شرعية كانت أم غير شرعية مما توفره مؤسسات التعليم بمراحلها المختلفة.

وفيما يلي عرض لأبرز أهداف التربية الاجتماعية المتعلقة بمؤازرة الجهود المبذولة لحماية الأمن الوطني وترسيخ دعائمه في البلاد وذلك على الصعيدين الداخل والخارجي:

١ - على الصعيد الداخلي

تستهدف التربية الاجتماعية ما يلي :

أ) القضاء على النعرات الطائفية أو القبلية أو الدينية التي قد تحدث في المجتمع.

ب) الحرص على نشر التضامن والتكاتف والتعاون الاجتماعي بين كافة المواطنين.

جـ) تحقيق العدالة الاجتماعية في كل ما يتعلق بالحقوق والواجبات التي تكفلها الأنظمة القائمة في المجتمع.

د) العمل على إحلال التجانس بين السكان توزيعا وتركيبا والحفاظ على العدالة المهنية.

هـ) توعية وتثقيف المواطنين بشأن الحفاظ على قيم العمل ونظم الإدارة وعلى الانضباط والإخلاص.

و) توفير فرص الوقاية والعلاج لكافة أشكال الانحراف الاجتماعي.

ز) خدمة الاحتياجات المتعددة لذوي الظروف الاجتماعية الصعبة من الذكور والإناث.

ح) توفير فرص الرعاية الاجتماعية للمعوقين وتأهيلهم سواء كانت إعاقتهم بدنية أو نفسية أو حسية.

ط) تقديم الخدمات الصحية لبعض الحالات الاجتماعية الخاصة كمدمني المخدرات ونحوهم مع توفير التوجيه والإرشاد المناسب لهم.

٢ - على الصعيد الخارجي

تستهدف التربية الاجتماعية ما يلي:

أ) توعية المواطنين وتثقيفهم بمساوئ التنظيمات المختلفة التي لا تملك الشرعية المعتمدة لممارسة أنشطتها.

ب) تحصين المواطنين من الذكور والإناث تجاه الحرب النفسية والإعلام المضاد.

جـ) تحصين المواطنين من الذكور والإناث تجاه الأفكار المضللة والنظريات والمبادئ والأيديولوجيات المنحرفة التي لا تتمشى مع ثقافة المجتمع المحلي.

وقد أوضح الصويغ أن القدرة الاجتماعية للدولة يمكن قياسها من خلال الأبعاد التالية:

١ - القدرة على إشباع الحاجات الأساسية للمواطنين ومدى الإشباع.

٢ - القدرة على تحقيق العدالة الاجتماعية أو تقليل التفاوت الاجتماعي.

٣ - مدى تلبية النظام الاجتماعي لحقوق الإنسان.

٤ - القدرة على تحقيق الانضباط السلوكي الحكومي والشعبي.

٥- درجة الترابط أو التفكك والتوتر الاجتماعي.
٦- درجة تشجيع الإبداع والابتكار في كافة المجالات.
٧- درجة ومظاهر الانتماء والتضامن الاجتماعي.
٨- درجة الاتساق والترابط بين قطاعات النشاط المختلفة.
٩- الجماعات المرتبطة بمصالح أجنبية غير وطنية ومدى قوتها ونفوذها [١٥، ص ٢٤].

وظاهر من هذه الأبعاد أن القضية الأمنية متعددة الأبعاد والمشارب وتمثل جزءا أساسيا من النشاط التربوي التعليمي برمته.

رابعا: التربية العسكرية في المملكة العربية السعودية

تمثل التربية العسكرية منعطفا تاريخيا له قيمته ونتائجه في العالم أجمع. واعتبرت القدرة العسكرية عبر التاريخ دعامة تحقيق الأمن واستتبابه في كل مكان. لذلك عمدت الدول إلى أن تولي التربية العسكرية جل اهتمامها وعنايتها وتغدق على هذا الاتجاه كافة أنواع الدعم والمساندة. وقد كانت التربية العسكرية في صدر الإسلام على يد قائد المسلمين الأعظم محمد صلى الله عليه وسلم وسيلة حيوية لصناعة الأمن بكافة ميادينه لأمة الإسلام. وقد تمسك الخلفاء الراشدون رضوان الله عليهم أجمعين بهذا النوع من التربية وأثروا في من جاء بعدهم من الخلفاء المسلمين. ورغم أن هذه التربية واجهت الكثير من الظروف الصعبة خلال عصور الإسلام إلا أنها عادت في الوقت الحاضر لتنال عناية الدول الإسلامية كلها بسبب التهديدات التي تجابهها من كل مكان.

ويرى هويدي أنه «لا يمكن أن توجد مؤسسة عسكرية صالحة إلا في ظل نظام سياسي متوازن ونظام اقتصادي عادل وعلاقات اجتماعية سليمة، وفي غياب هذه الأساسيات يصبح الأمن في خطر شديد» [٢٨، ص ٩].

وقد كان إعداد العسكريين المعنيين بالمهمات الأمنية في البلاد يخضع لنظم وتوجهات وإجراءات واضحة ومحددة. لذا فإنه كان من الضرورة أن يتم هذا الإعداد بشكل يضمن تحقيق الأهداف المتوخاة على وجه التحديد. ومن هذا المنطلق كانت التربية

العسكرية متميزة جدا في تطبيقاتها المختلفة مقارنة بغيرها لأنها تقوم على ربط النظرية بالتطبيق أولا بأول. وقد كانت الوظائف الأساسية الثلاث لأهم أجهزة الأمن الوطني وهو جهاز الشرطة مشتملة على الوظائف الإدارية والوظيفة القضائية والوظيفة الاجتماعية وهي وظائف لا يمكن أن تؤدى دون إعداد وتدريب مسبق، وقد نص نظام الأمن العام الصادر بالأمر السامي رقم ١٠/٨/٢٨١٧ - ٦١٩ المبلغ بالأمر السامي رقم ٣٥٩٤ في ٢٩/٢/١٣٦٩هـ على كثير من الواجبات والإجراءات ذات العلاقة بحفظ الأمن واستتبابه في البلاد [٢٩، ص ١٤٣].

ولقد كان من أهم أنشطة الدولة السعودية الثالثة على يد الملك عبدالعزيز (طيب الله ثراه) إنشاء مؤسسات التربية العسكرية في وقت كان هاجس الدولة الأول هو الحفاظ على الأمن أو إحلاله في البلاد. لذا تنقسم مؤسسات التربية العسكرية في المملكة العربية السعودية إلى قسمين هما :

١- مؤسسات التعليم العسكري المقصود: وهي الكليات والمعاهد العسكرية والبرامج المتخصصة الرامية إلى إكساب الدارسين المعارف العسكرية والمهارات المتعلقة بها والاتجاهات العسكرية المرغوبة. وهي مؤسسات تمنح المتخرجين منها درجات علمية معتمدة، ويتلقى فيها الدارسون علوما تضاهي ما هو موجود بمؤسسات التربية العسكرية الراقية في الساحة الدولية.

٢- مؤسسات التربية العسكرية غير المقصودة : ويدخل ضمن مهامها التوعية العسكرية وتقوم بها المؤسسات المعنية بتقديم التربية العسكرية المقصودة. وعادة ما يستفيد منها العسكريون أنفسهم بالدرجة الأولى أو القريبون من الحياة العسكرية. إلا أنه لا بد من القول بأن بعض مؤسسات التربية العسكرية المقصودة - خاصة تلك المعنية بالدفاع المدني أو الأمن العام - تقدم خدمات تثقيفية وتوعوية وتدريبية للمواطنين غير العسكريين لوقايتهم من الوقوع في الأخطار المختلفة. كما تظهر فاعلية برامج التربية العسكرية غير المقصودة في أوقات الأزمات والكوارث وما شابهها. وعلى الرغم من أن المملكة العربية السعودية لم تعمد إلى تطبيق نظام الخدمة العسكرية على طلبة التعليم العام إلا إن هذا النوع من التربية قد أثبت فاعليته في بعض البلدان الأخرى. وتقوم أجهزة أخرى كأجهزة

الإعلام بالتعاون مع أجهزة التربية العسكرية المقصودة بتقديم العديد من البرامج التوجيهية والتثقيفية في القضايا العسكرية ذات العلاقة بالمسائل الأمنية.

وفيما يلي عرض لأبرز أهداف التربية العسكرية على الصعيدين الداخلي والخارجي:

١- على الصعيد الداخلي

تستهدف التربية العسكرية مايلي :

أ) تدريب المستفيدين من التربية العسكرية على المهارات العسكرية اللازمة لحفظ واستتباب الأمن في البلاد.

ب) توفير المعارف والمهارات وغرس الاتجاهات العسكرية اللازمة لدى الفئات المستفيدة منها.

جـ) الدفاع عن الأمن الداخلي من خلال تسخير كافة المعارف والمهارات والإمكانات لهذه الغاية.

د) حماية الحقوق العامة والخاصة.

هـ) توعية وتثقيف المستفيدين من خدمات التربية العسكرية بالظروف والملابسات والمتغيرات والمستجدات المختلفة ذات العلاقة بالأمن الوطني.

ز) تطوير القدرات الدفاعية لمجابهة المخاطر المختلفة.

ح) تحقيق الاعتماد على الذات في بعض المنتجات العسكرية من خلال الاستفادة من المرافق الصناعية التي أنشئت لهذه الغاية.

٢- علي الصعيد الخارجي

تستهدف التربية العسكرية ما يلي :

أ) تعزيز الدفاع عن الوطن من كافة أشكال الأخطار الخارجية.

ب) القيام بالتدريبات العسكرية المشتركة مع الدول الأخرى.

جـ) تحصين البلاد ضد التحالفات العسكرية المعادية.

هـ) العمل على امتلاك التقنية العسكرية اللازمة غير المتوافرة محليا.

ولما للتعليم من أهمية في صناعة الأمن الوطني على الصعيدين الداخلي والخارجي فقد ارتبط منذ بداياته الأولى بالنيابة العامة عام ١٣٤٥هـ التي كان من ضمن اختصاصاتها

الشؤون الداخلية التي تتضمن الأمن العام والتعليم والصحة والشؤون البلدية وأعمال البريد والبرق والهاتف. وفي عام ١٣٥٠هـ صدر نظام مجلس الوكلاء الذي أصبحت بموجبه النيابة العامة وزارة الداخلية التي ضمت دائرة المعارف إليها. واستمر الحال كذلك إلي عام ١٣٧٠هـ عندما أعيد تكوين وزارة الداخلية وأصبحت المعارف مستقلة عنها.

وتمثلت بدايات إنشاء أجهزة التربية العسكرية في المملكة العربية السعودية بتكوين جهاز الشرطة عام ١٣٤٣هـ الذي أطلق عليه المديرية العامة للشرطة في مكة المكرمة لترتبط بنائب الملك عبدالعزيز في الحجاز، هذا إلى جانب إدارات أخرى للشرطة في كل من المدينة المنورة وجدة والطائف وغيرها. وتم في عام ١٣٦٩هـ بموجب الأمر الملكي رقم ٣٥٩٤ وتاريخ ١٣٦٩/٣/٢٩هـ التصديق على نظام الأمن العام الذي كانت له أهميته البالغة فيما بعد نحو كل ما يتعلق بالشؤون الأمنية في البلاد [٣٠، ص ص ٤٥ - ٤٦]. وقد كان من أبرز مؤسسات التربية العسكرية المعنية بالأمن الوطني في المملكة معهد ضباط الصف ومعهد المرور ومعهد اللغات، ومعهد الرياضة البدنية، وميدان الرماية، وإدارة السجون التي كانت تعمل على تحويل السجن إلى مؤسسة للإصلاح والتهذيب. كما أنشئ معهد الضباط، وكوكبة الخيالة، ومدينة التدريب، ومعهد الأفراد. وكانت الأجهزة المعنية بالتربية العسكرية الأمنية تحرص على إقامة العديد من الدورات العامة والتخصصية للارتقاء بالمستويين الاختصاصي والثقافي للملتحقين بها. وأنشئت عام ١٣٨٧هـ/١٩٦٧م قوة للحج والمواسم روعي في أهدافها إعداد العسكريين لتعزيز الخدمات الأمنية في موسم الحج وبقية المواسم الدينية كرمضان وغيره. وعندما تم تطوير مصلحة السجون عام ١٣٨٨هـ أصبحت من مهام هذه المصلحة ما يلي:

أ) العمل على تهذيب السجناء اجتماعيا وثقافيا.

ب) العمل على تحسين أحوال السجناء المادية (للمستقبل) عن طريق تأهيلهم.

جـ) العمل على تدريب السجينات على المهن اليدوية كالخياطة والتريكو وأعمال الإبرة والتدبير المنزلي والعناية بتربية الأطفال، إلى جانب تدريس مبادئ القراءة والكتابة مما ينفعهن في أمورهن الدينية والدنيوية.

هـ) العمل على عزل السجينات في أمكنة خاصة كدور الحضانة وعزل الغلمان في

أماكن خاصة مهيأة للأحداث.

لذا فقد زودت سجون المملكة العربية السعودية بالمكتبات وقاعات المطالعة وقاعات المحاضرات والمدراس والمهاجع والمستوصفات والورش التدريبية ونحوها مما يخدم تعليم السجناء من الجنسين أو تدريبهم أو تثقيفهم وتهذيبهم. كما عنيت مصلحة السجون بتوفير الأنشطة الرياضية للسجناء وتشكيل الفرق الرياضية منهم وتأمين كافة متطلبات هذه الأنشطة، هذا فضلا عن إنشاء مدارس مكافحة الأمية والمدارس الابتدائية والمتوسطة، وتوفير الرعاية الاجتماعية للمساجين من خلال دراسة أوضاعهم الاجتماعية والنفسية والظروف التي أدت بهم إلى السجون، مع إتاحة الفرصة لهم لممارسة الهوايات والأنشطة الثقافية والمهنية وغيرها. ولكي تتم خدمة المساجين بطرق علمية حديثة فقد عمدت مصلحة السجون إلى ابتعاث العديد من العسكريين إلى الخارج في دورات تدريبية وتأهيلية خاصة [٣٠، ص ص ١١٦ - ١١٩].

ولعل من أبرز وحدات الشرطة في حفظ الأمن واستتبابه في البلاد مما يقع تحت دائرة التربية العسكرية جهاز شرطة «النجدة» الذي أنشئ عام ١٣٨٧هـ حيث يتلقى الأفراد الملتحقون بهذا الجهاز تعليما وتدريبا فنيا من نوع خاص يمكنهم من أداء المهام المعنية بأهداف هذا الجهاز.

وإلى جانب ذلك فهناك شرطة المرور التي أنشئت عام ١٣٨٧هـ، وقيادة الدوريات التي أنشئت عام ١٣٩٥هـ، وإدارة الأدلة الجنائية بأقسامها المختلفة، وجميع هذه الأجهزة يتلقى فيها الملتحقون تعليما وتدريبا يؤهلهم لحفظ الأمن في مجالات اختصاصاتهم [٣١، ص ص ١٠٦ - ١٢٥].

وتعتبر كلية الملك فهد الأمنية التي كانت تعرف بكلية قوى الأمن الداخلي عام ١٣٨٦هـ من أهم المؤسسات التعليمية المعنية بإعداد الكوادر البشرية للمحافظة على الأمن بالبلاد. وتدرس في الكلية العلوم الشرعية (القرآن الكريم، والتشريع الجنائي الإسلامي، والعقوبات، والثقافة الإسلامية والتضامن الإسلامي، والفقه، والأحوال الشخصية، والمعاملات الشرعية، والمرافعات الشرعية، وأصول الفقه)، والمواد الجنائية (التحقيق الجنائي، والمختبرات الجنائية، وتحقيق الشخصية، والقواعد العامة للتحقيق

الجنائي، والمخدرات وطرق مكافحتها)، والمواد الإدارية (الإدارة الحديثة، ونظام الحكم، وتنظيمات قوى الأمن الداخلي، والقانون الإداري، والقانون الدولي الخاص)، والمواد الاجتماعية (علم النفس العام والجنائي، وعلم الاجتماع، وعلم الإجرام، والعلاقات العامة، والمظاهر الحديثة في خدمة الشرطة، ومبادئ علم الاقتصاد)، والمواد العسكرية (المشاة، والطبوغرافيا العسكرية، والأسلحة، والإشارة)، والمواد الأمنية (الآليات، والدفاع المدني، والمرور، وحفظ الأمن)، والمواد الرياضية، واللغات. هذا إلى جانب أجنحة التعليم المشتملة على أحد عشر جناحا في تخصصات عدة [٣١].

ويعد مجلس الدفاع المدني الذي صدر المرسوم الملكي رقم م/ ١٠ وتاريخ ١٠/ ٥/ ١٤٠٦هـ بالموافقة على نظامه من أهم الأجهزة المعنية بالحفاظ على الأمن بالبلاد في الأوقات العادية وفي أوقات الأزمات على اختلافها. وتقوم عدد من المصالح والأجهزة بالدولة بحكم عضويتها في هذا المجلس بعدد من الأنشطة التعليمية والتدريبية والبحثية المتعلقة بالأمن. فوزارة العمل والشؤون الاجتماعية معنية برعاية الأطفال والشيوخ والنساء المتضررين، وتقديم التدريبات في مجال الأمن والسلامة بالتعاون مع القطاعات المعنية. أما وزارة الزراعة والمياه، فتعنى بحماية الثروات المائية والسمكية وصوامع الغلال والمحاصيل الزراعية في حالتي السلم والحرب، بينما تقوم وزارة التجارة بتوفير المواد الغذائية في البلاد بصفة مستمرة. وتقوم وزارة التعليم العالي بالتنسيق مع الدفاع المدني في إعداد الدراسات العلمية المتخصصة وعقد الدورات التدريبية في الجامعات في مجالات طب الكوارث والدفاع المدني والأمن الصناعي، ومنع التلوث، وأعمال الإطفاء بقصد إيجاد الكفاءات العلمية من المعلمين والمعلمات لتدريس مفاهيم الدفاع المدني للطلبة وتأهيل الأفراد في موضوعات الدفاع المدني في القطاعين العام والخاص، وتقديم الاستشارات، واتخاذ الترتيبات اللازمة لتحويل بعض مؤسسات التعليم العالي إلى مراكز إسعاف أو مستشفيات مؤقتة أو إخلاء الجامعات والكليات والمعاهد من الطلبة والطالبات في حالات الطوارئ بالتنسيق مع الدفاع المدني.

وبالنسبة لوزارة المعارف فإنها تعنى بوضع الخطط العامة والخاصة لتلقين الطلبة مبادئ الدفاع المدني في جميع مراحل التعليم، ووضع الخطط لتحويل بعض المدارس

كذلك إلى مراكز إسعاف أو مستشفيات مؤقتة عند الطوارئ. وتقوم وزارة المواصلات بتوفير لوائح شاملة تحتوى على حصر بإمكانات الوزارة من المهندسين والفنيين والتجهيزات، وغيرهم ممن ينتمون إلى قطاعات أخرى للاستفادة منهم في حالات الطوارئ.

وبموجب نظام المجلس كذلك تقوم وزارة الشؤون البلدية والقروية، ووزارة الصناعة والكهرباء، ووزارة الحج، ووزارة البرق والبريد والهاتف، ووزارة الصحة، بالعديد من المهام التوعوية والتثقيفية والتوجيهية والأنشطة التخصصية في مجالاتها لخدمة أهداف ومتطلبات الأمن في البلاد.

أما الرئاسة العامة لتعليم البنات فتقوم كذلك بتدريس مبادئ الدفاع المدني للطالبات وتحويل بعض الكليات والمدارس إلى مراكز إسعاف ومستشفيات بالتنسيق مع الأجهزة المعنية، وعمل تجارب لإخلاء الكليات والمدارس في حالات الطوارئ.

كذلك تعنى الرئاسة العامة لرعاية الشباب بتوعية الشباب حول مجالات الدفاع المدني، والتدريب على التعاون مع أجهزة الدفاع المدني والمساهمة في تقديم الخدمات في حالات الطوارئ، هذا إلى جانب قيام الأندية الرياضية بتكوين جمعيات للدفاع المدني لتنفيذ البرامج التدريبية لمنسوبي تلك الأندية والمتطوعين على أعمال الدفاع المدني، واتخاذ الإجراءات المناسبة لاستخدام مرافق الأندية وبيوت الشباب في حالات الطوارئ [٣١، ص ص ١٣٧ - ١٣٨].

وبالنسبة للمؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني فإنها تعنى بنشر التوعية اللازمة بين الطلبة والمتدربين على قواعد الدفاع المدني وتطبيقاتها العملية، وتشكيل جمعيات للدفاع المدني في كل المراكز والمعاهد والكليات التابعة للمؤسسة لتدريب المدرسين والطلبة على أعمال الدفاع المدني، ووضع الخطط اللازمة كذلك للإفادة من مرافق المؤسسة التعليمية كمراكز إسعاف ونحوه.

وتقوم المديرية العامة للدفاع المدني بمهام التنسيق والتنفيذ في مختلف شؤون الدفاع المدني، هذا فضلا عن عنايتها بأعمال التدريب والتعليم في مختلف تخصصاتها وذلك عبر معهد الدفاع المدني وعبر مراكز التدريب في المدن، والتدريب على رأس العمل.

كذلك فإن من مؤسسات التربية العسكرية المعنية بالحفاظ على الأمن واستتبابه «سلاح الحدود،» وهو أحد قطاعات وزارة الداخلية، سواء كانت حدودا بحرية أو برية. وكان سلاح الحدود قد نشأ عام ١٣٥٠هـ عندما كان تحت اسم مصلحة خفر السواحل والموانئ، وقد تحول مسمى المصلحة إلى سلاح الحدود عام ١٣٨٢هـ بموجب مرسوم ملكي وتم تعديل الاسم مرة أخرى لاحقا ليصبح المديرية العامة لسلاح الحدود وخفر السواحل والموانئ.

وتعد «قوات الأمن الخاصة» إحدى مؤسسات التربية العسكرية التي يستعان بها في الأوقات والظروف الخاصة. وتعتمد خدماتها على التعليم والتدريب المستمر. وهناك كذلك «قوات أمن الطرق» والمديرية العامة للجوازات (معهد الجوازات)، حيث يقوم معهد الجوازات بتدريس العديد من المواد الدراسية ذات العلاقة بالمسائل الأمنية، جنبا إلى جنب مع مركز المعلومات الوطني التابع لوزارة الداخلية الذي يوفر برامج تدريبية متنوعة في الميادين التعريفية والميادين المتخصصة [٣١].

أما «الإدارة العامة لمكافحة المخدرات،» فقد أنشئت بهدف القضاء على كافة الأنشطة والممارسات المتعلقة بزراعة أو تعاطي أو الاتجار بالمخدرات وغيرها.

كذلك أنشأت الدولة عددا من مؤسسات التعليم العسكري لأعمال الدفاع الجوي والبري والبحري كسلاح المدرعات، وسلاح المشاة، وكلية الملك عبدالعزيز الحربية، وكلية الملك فيصل الجوية، وسلاح المظلات، وسلاح المهندسين، وسلاح الإشارة، وسلاح النقل، وسلاح التموين، وكلية الملك فهد البحرية، ومعهد الدراسات الفنية البحرية، ومدارس القوات البحرية المتقدمة، هذا فضلا عن الابتعاث للدراسة في الخارج.

وتعتبر المؤسسات التعليمية العسكرية التابعة للحرس الوطني كذلك من أبرز مؤسسات حماية الأمن في المملكة العربية السعودية. وقد كانت بداياتها تعود إلى ما كان يسمى بمدارس الحرس الوطني العسكرية والفنية، إلى أن تطورت وارتقت وأصبحت «كلية الملك خالد العسكرية» التي تحتوى على العديد من التخصصات العسكرية الحيوية. وهناك عناية خاصة بالنواحي الثقافية في الحرس الوطني تتم عبر برامج عديدة أنشئت خصيصا لهذه الغاية [٣١].

تصور مستقبلي

لعل من الأهمية بمكان الإشارة إلى أن وزارة المعارف في المملكة العربية السعودية قدمت مبادرة حيوية من مبادراتها التربوية لتعزيز الأمن الوطني وذلك من خلال العمل على استصدار تنظيم يجعل من التربية الوطنية مقررا دراسيا في جميع مراحل التعليم العام. وعلى الرغم من أن هذه المبادرة لا تزال في بداياتها الأول إلا إنه من المتوقع أن تعزز كثيرا من المفاهيم الإيجابية لدى الناشئة في الموضوعات السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية فضلا عن اعتماد الكتب الدراسية المقررة في موضوعاتها على القواعد الشرعية الإسلامية.

إن هناك العديد من المفاهيم في أذهان الناشئة لا تزال بحاجة إلى توضيح، وهناك مفاهيم أخرى ينبغي أن تتشكل لديهم، وهناك مفاهيم أخرى تحتاج إلى الاستبدال بمفاهيم أفضل منها. ولا يتوقف الأمر عند حد التعليم الرسمي المقصود إذ لا بد من أن تعنى مؤسسات التربية والتنشئة الاجتماعية الأخرى كالأسرة والمسجد والإعلام والأندية وغيرها بتوعية العامة وتثقيفهم حول هذه المفاهيم.

ويتطلب تعزيز هذه المفاهيم ما يلي :

١ - العمل على افتتاح مزيد من فرص التعليم في مستوياته المختلفة خاصة بالنسبة للنساء في بعض المجالات الحيوية المناسبة، والكبار من الذكور والإناث الذين يحتاجون إلى الاستفادة من فرص ما يسمى بالتعليم المستمر. وفي إطار الصيغ الحالية المتوافرة للتعليم قد لا يكون تحقيق مثل هذا المطلب أمرا ميسورا. لذا ينبغي التفكير في صيغ أخرى مكملة أو جديدة من شأنها توسيع فرص التعليم مع المحافظة على الجودة النوعية وربط التعليم بالحياة الفعلية وبالاحتياجات الخاصة التي يرغبها طالب الفرصة.

٢ - ربط التعليم بسوق العمل - قدر الإمكان - وتوسيع إطار فرص التوظيف للخريجين، مع العمل على تدريب أو إعادة تدريب وتأهيل الخريجين وغيرهم في الميادين المهنية التي توفر لهم فرص الحياة الكريمة وذلك لدعم الأمن الوطني الذي هو دعامة كبرى للأمن الوطني.

٣ - التكامل بين أجهزة التربية والتنشئة في المجتمع بما يخدم ويحقق من الناحية

التطبيقية مبادئ المواطنة المستنيرة التي بينها الشرع الإسلامي في مصادره المختلفة لتعزيز الأمن الوطني في البلاد.

٤ - أن تسعى أجهزة التربية والتنشئة في المجتمع بالتنسيق مع القطاعات المختلفة إلى القضاء على كافة السلبيات في الممارسات كالمحسوبية والواسطة وغيرها مما يترتب عليه عادة زعزعة المفاهيم الصحيحة حول أسلوب العمل وتنظيماته والتأثير على الناحية الأمنية والاجتماعية.

٥ - أن تسعى أجهزة التربية والتنشئة في المجتمع بالتنسيق مع القطاعات المختلفة والأجهزة المعنية إلى تطبيق مبادئ المحاسبية الإدارية والفنية والقانونية على المستهترين والمقصرين والمعطلين والمتلاعبين بأنظمة الدولة في الميادين المهنية المختلفة أو الذين يعمدون إلى الإساءة عن طريق الكيد للآخرين والتشهير المغرض بهم والإساءة إليهم بطرق مباشرة أو غير مباشرة.

٦ - توسيع إطار فرص التعليم العسكري أمام خريجي المرحلة الثانوية في المجالات العسكرية المختلفة وتشجيع الشباب على الانخراط فيها بحيث تكون هذه الفرص متنوعة لا تنتهي بالضرورة بالشهادات الدراسية الكبرى بل تتاح فرص التدريب قصير أو متوسط المدى - جنبا إلى جنب - مع التعليم طويل المدى.

٧ - دراسة إمكانية تقديم التربية العسكرية في مناهج التعليم العام غير العسكري أو دراسة صيغ أخرى يمكنها توفير التهيئة العسكرية للشباب نظرا لما تجسده التربية العسكرية من المنافع الفردية والاجتماعية.

٨ - دراسة إمكانية تطبيق أنظمة متطورة مستمدة من روح الشريعة الإسلامية بحق الآباء والأمهات الذين يتقاعسون عن أداء واجباتهم التربوية أو يقصرون فيها أو يسيئون معاملة الأبناء دون وجه حق.

٩ - دراسة إمكانية توفير بعض الصيغ لمعاقبة الطلبة الذين يمارسون أفعالا تخل بأمن المدارس أو المعاهد أو الكليات على غرار «المحاكم التربوية» بما يتفق والمبادئ الشرعية الإسلامية.

١٠- العمل على دراسة ظاهرة قسوة بعض المعلمين والمعلمات على الطلبة في

مراحل التعليم العام والعالي وأنماطه الأخرى سعيا للوصول إلى قانون متطور يحفظ لكل ذي حق حقه وذلك وفق الضوابط التي يقرها الإسلام.

١١- دراسة الأوضاع المادية للشباب سعيا للوصول إلى صيغة أو صيغ مناسبة تهيء لهم فرص الاعتماد على الذات أو تعوضهم عن حالات العوز التي قد تصادف بعضهم وتدفعهم إلى مواقع الشبهة أو الانحراف.

١٢- العمل على توفير برامج توعوية أو منهجية في مجالات التربية السياحية والتربية الأسرية والتربية العسكرية والتربية السكانية والتربية البيئية باعتبارها منظومة متكاملة وذات علاقة وثيقة بالجوانب الأمنية.

١٣- العمل على توفير برامج توعوية حول المنافسات الرياضية وسلوكيات التشجيع السليمة، والأضرار التي يمكن أن تلحق بالمواطنين نتيجة المبالغة في التنافس أو التشجيع أو مظاهر الاحتفاء بالفوز.

المراجع

[١] بدوي، ثروت. *النظم السياسية*. القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٧٥م.

[٢] غانم، محمد حافظ. *المنظمات الدولية*. القاهرة: نهضة مصر، ١٩٦٧م.

[٣] البيلاوي، حازم. *على أبواب عصر جديد*. مكتبة الأسرة (مهرجان القراءة للجميع)، الهيئة العامة للكتاب. القاهرة: دار الشروق، ١٩٩٧م.

[٤] الخطيب، محمد شحات. «تطور التعليم في المملكة العربية السعودية مع رؤية مستقبلية.» *بحوث مؤتمر المملكة العربية السعودية في مائة عام، الرياض، ٧-١١ شوال ١٤١٩هـ (٢٤-٢٨ يناير ١٩٩٩م)*، *المحور الثامن: التربية والتعليم*. الرياض: الأمانة العامة للاحتفال بمرور مائة عام على تأسيس المملكة.

[٥] ابن سعيد، حسن بن سعد. «الولاء الوطني مسؤولية وواجب.» *مجلة الأمن*، وزارة الداخلية، الرياض، المملكة العربية السعودية، ٧ (شوال ١٤١٣هـ)، ٦-٨.

[٦] النبهان، محمد فاروق. «الأمن الاجتماعي في المجتمع العربي.» *مجلة الأمن*، وزارة الداخلية، الرياض، المملكة العربية السعودية، ٧ (شوال ١٤١٣هـ)، ١١.

[٧] الخطيب، محمد شحات وآخرون. *أصول التربية الإسلامية*. الرياض: دار الخريجي، ١٤١٥هـ/١٩٩٥م.

[٨] عسه، أحمد. *معجزة فوق الرمال*. ط٣. بيروت: المطابع الأهلية اللبنانية، ١٣٩١هـ/ ١٩٧١م.

[٩] Issaac, Stephen, and William Michael. *Handbook in Research and Evaluation*. 2nd ed. San Diego, CA: EDITS Publishers, 1982.

[١٠] وجدي، محمد فريد. *المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم*. القاهرة: دار الحديث، ١٩٨٧م.

[١١] الإمام النووي. *رياض الصالحين*. تحقيق محمد ناصر الدين الألباني. ط٣. بيروت: المكتبة الإسلامية، ١٤٠٦هـ/ ١٩٨٦م.

[١٢] كامل، ممدوح شوقي مصطفى. *الأمن القومي والأمن الجماعي الدولي*. القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٨٥م.

[١٣] نافع، عبد الكريم. *الأمن القومي*. القاهرة: دار الشعب، ١٩٧٥م.

[١٤] غالي، بطرس. «الأمن وحفظ السلام في أفريقيا.» *مجلة السياسة الدولية*، ٧٩ (يناير ١٩٨٥م)، ٨١.

[١٥] الصويغ، عبدالعزيز حسين. *الأمن القومي العربي: رؤية مستقبلية*. القاهرة: أوراق للنشر والأبحاث والإعلام، ١٤١٢هـ/ ١٩٩١م.

[١٦] السواس، عبد الحليم أحمد. «الوقاية من تعاطي المخدرات: البيئة الصالحة ووسائل النمو السوي.» *مجلة الأمن*، وزارة الداخلية، الرياض، المملكة العربية السعودية، ١٥ (شعبان ١٤١٨هـ)، ١٧-١٩.

[١٧] ميتا، نظير فرج. «مفهوم الخطورة الاجتماعية: دراسة قانونية مقارنة.» *مجلة الأمن*، وزارة الداخلية، الرياض، المملكة العربية السعودية، ١٦ (جمادى الأولى ١٤١٩هـ)، ٢٢١-٢٢٣.

[١٨] السواس، عبد الحليم أحمد. «الوقاية من تعاطي المخدرات: البيئة الصالحة ووسائل النمو السوي.» *مجلة الأمن*، وزارة الداخلية، الرياض، المملكة العربية السعودية، ١٣ (رمضان ١٤١٧هـ)، ٧٧-٩٢.

[١٩] أبو حميدان، يوسف عبدالوهاب. «العقاب ووظيفته في تغيير السلوك من حالة السوء إلى حالة السواء عند الأطفال.» *مجلة الأمن*، وزارة الداخلية، الرياض، المملكة العربية السعودية، ١١ (جمادى الأولى ١٤١٦هـ)، ٢١٨ - ١٢٩.

[٢٠] عليان، شوكت. «من مناهج الإسلام في الحد من معدلات الجريمة.» *مجلة الأمن*، وزارة الداخلية، الرياض، المملكة العربية السعودية، ٩ (ربيع الأول ١٤١٦هـ)، ٤٣-٥٧.

[٢١] حريري، عبدالله محمد أحمد. «أثر التربية الإسلامية في صون الناشئة من النزوع إلى

الجريمة.» *مجلة الأمـن*، وزارة الداخلية، الرياض، المملكة العربية السعودية، ١٤ (صـفـر ١٤١٨هـ)، ٤٢-٧٩.

[٢٢] محمد، السعيد مغازي أحمد سعد. «أثر المتغيرات المجتمعية في جنوح الأحـداث.» *مجلة الأمن*، وزارة الداخلية، الرياض، المملكة العربية السعودية، ١٤ (صفر ١٤١٨هـ)، ١٩١ - ٢١٧.

[٢٣] جمعة، رابح لطفي. *حالة الأمن في عهد الملك عبدالعزيز*. مطبوعات دارة الملك عبدالعزيز، ٢٣. الرياض، ١٤٠٢هـ/ ١٩٨٢م.

[٢٤] أبو علية، عبدالفتاح. «الإصلاح الاجتماعي في عهد الملك عبدالعزيز، وثائق عن تـاريـخ الدولة السعودية في عهد الملك عبدالعزيز.» *مجلة الدارة*، ٤، ع١ (مارس ١٩٧٨م)، ٢٨٤-٣٠١.

[٢٥] العتيبي، إبراهيم بن عويض الثعلـبـي. *الأمن في عهد الملك عبدالعزيز: تطـوره وآثـاره*، ١٣١٩هـ - ١٣٧٣هـ (١٩٠٢م - ١٩٥٣م). الرياض: مكتبة الملك عبدالعزيز، ١٤١٧هـ/ ١٩٩٦م، الأعمال المحكمة (١٥).

[٢٦] النبهان، محمد فاروق. «نحو استراتيجية عربية موحدة لمقاومة الإجرام المنظم، دراسة مقدمة إلى المركز العربي للدراسات الأمنية.» الرياض: المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب، ١٩٨٩م.

[٢٧] وزارة التعليم العالي. *دليل التعليم العالي في المملكة العربية السعـوديـة*. الرياض: الإدارة العامة لتطوير التعليم العالي، ١٤١٦هـ.

[٢٨] هويدي، أمين. *أزمة الأمن القومي العربي «أزمة الخليج»: لمن تدق الأجراس؟* بيروت: دار الشروق، ١٤١١هـ/ ١٩٩١م.

[٢٩] الأحيدب، عبدالعزيز بن محمد. *ظاهرة الأمن في عهد الملك عبدالعزيز*. الرياض: مطابع الإشعاع التجاري، د.ت.

[٣٠] المعلمي، يحيي عبدالله. *الأمن في المملكة العربية السعودية*. القاهرة: الشركة المصرية لفن الطباعة، ١٩٧٨م.

[٣١] قزاز، حسين عبدالحي. *الأمن الذي نعيشه*. ط٢. الرياض: المؤلف، ١٤١١هـ/ ١٩٩١م.

The Relationship between Education and National Security in the Kingdom of Saudi Arabia

Mohammed Al-Khoteeb

Professor, and Dean of the College of Education, King Saud University,

Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. There exists a strong bond between the individal citizens' level of education and the sense of national security in the Kingdom of Saudi Arabia. The late King Abdulaziz, founder of present day Saudi Arabia, had a clear vision of the extent of this relationship as early as A.H. 1343/1922.

The grass-roots of this mutual relation, that links education with sociopolitical stability, go back in history to the emergence of the First Saudi State which was founded on the principles of Islamic reform led by Sheikh Mohamed bin Abdulwahab and supported by Imam Mohamed bin Saud . A basic concept supported by his Imam, was that upholding the genuine version of the Islamic teachings is essential to gain victory and realize peace and stability both within and outside the boundaries of the state.

Given this situation, this study was prepared to commemorate the centennial of the foundation of the Kingdom and to elucidate the relationship between Saudi efforts in education and national peace and stability in Saudi Arabia . This endeavor also includes delineating the impact of education on national security in Saudi Arabia as well as presenting the practical conceptualization of linking national security plans with the development of education in the country .

The methodology of the study is descriptive in nature; the researcher treated the subject at hand through a discussion of educational concepts and scholarly writings related to education and social stability, with emphasis on the Kingdom . Other educational areas that are associated with the subject include political education, economic education, social education, and military education . Detailed speculation about the future relationship between education and national stability in the Kingdom of Saudi Arabia is also presented.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٣، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ١٩٩-٢٣٩ (١٤٢١هـ/ ٢٠٠١م).

واقع ممارسة القياس وأهمية استخدامه في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية للطلاب المتخلفين عقليا

عبدالله بن محمد الوابلي

أستاذ مشارك، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

(قُدم للنشر في ٢٤/ ١٠/ ١٤١٩هـ، وقُبل للنشر في ١٨/ ٢/ ١٤٢٠هـ)

ملخص البحث. تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مدى استخدام معلمي ومعلمات التربية الاجتماعية بمعاهد التربية الفكرية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية لأساليب القياس في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية للطلاب المتخلفين عقليا، كما تسعى إلى تحديد أهمية استخدام هذه الأساليب في المجال نفسه من وجهة نظر المعلمين والمعلمات الذين اختيروا وفق شروط معينة، حيث بلغ عددهم النهائي ١١٧ شخصا. كذلك فقد صيغت أسئلة الدراسة في ضوء هدفي الدراسة، حيث جاءت النتائج لتبين أن التوجه لدى المعلمين والمعلمات تجاه استخدام أساليب القياس في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية للطلاب المتخلفين عقليا لا يرقى إلى مستوى تلك الأهمية الضرورية لتوظيف أساليب القياس في هذا المجال، لذلك جاءت استجابات العينة في حدود تقدير (أحيانا)، حتى وإن كان هناك تباين في مستوى الاستخدام يميل لصالح المعلمات وأصحاب الخبرة الطويلة، إلا أن مدى الاستخدام يظل في حدوده الدنيا.

كما أوضحت نتائج الدراسة في الجانب الآخر من الأسئلة أن المعلمين والمعلمات شعروا بأهمية ضرورة استخدام أساليب القيس في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية للطلاب المتخلفين عقليا. وعلى الرغم من أن هناك تباينا في هذا الإحساس حول أهمية الاستخدام والذي جاء لصالح المعلمات وأصحاب الخبرة الطويلة، إلا أن هذا لا يقلل من هذه الأهمية في صورتها العامة، بل يزيد من أهميتها ومدى الحاجة إلى استخدامها لمواجهة المشكلات السلوكية المترتبة على عدم اقتران عملية التدريب في مجال المهارات الاجتماعية بأسلوب القياس.

مقدمـــــة

تأتي مسألة قصور المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا في مقدمة العديد من القضايا التربوية والاجتماعية وكذلك النفسية التي ينبغي بحثها وطرحها للدراسة والمعالجة، حتى يتسنى لهؤلاء المشتغلين العمل على رفع مستوى الكفاءة الاجتماعية لدى أفراد هذه الفئة، وذلك من خلال المواجهة العملية لتلك الاضطرابات السلوكية التي يظهرونها، حيث إن استمرارها بدون أي تدخل قد يشكل معاناة قاسية لهم ولأفراد أسرتهم وأيضا مجتمعهم والتي تنعكس على توافقهم في شتى مجالات النشاط الإنساني.

فالمهارات الاجتماعية كما يراها Sargent [١] هي عبارة عن سلوكيات تمثل معظم جوانب الكفاية الاجتماعية الملموسة. بينما يعرفها Whiteman وزملاؤه بأنها عبارة عن «سلوكيات ضرورية يظهرها الفرد بشكل لفظي أو غير لفظي ليتفاعل مع الآخرين وفقا لمعايير المجتمع الذي ينتمي إليه» [٢، ص ١٦٤]. لذلك تمثل المهارات الاجتماعية محورا ارتكازيا لمجالات السلوك التكيفي العشرة التي وردت ضمن تعريف التخلف العقلي الجديد الصادر عن الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي في عام ١٩٩٢م، والتي حظيت باهتمام خاص نظرا لطبيعتها الداعمة التي يتم من خلالها مساندة وتعزيز فاعلية معظم المجالات التكيفية. فهناك مجالات كالتواصل، ومهارات استخدام مصادر البيئة الاجتماعية، ومهارات العمل، ومهارات الترويح، بالإضافة إلى مهارات التوجيه الذاتي التي جميعها تقترن وتتوقف معظم أنشطتها وعملياتها على مستوى ونوعية المهارة الاجتماعية Lackson [٣].

إن القصور في مجال المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا قد يأخذ أشكالا عدة وفي جوانب مختلفة من هذا المجال. فيرى Sargent وكذلك Gresham أن هناك أربعة جوانب تمثل العجز في مجال المهارات الاجتماعية لدى أفراد التخلف العقلي وهي: (أ) عجز المهارة skill deficit، (ب) عجز الأداء performance deficit، (جـ) عجز ضبط الذات self control deficit، (د) العجز المهاري والأدائي معا skill performance deficit فالعجز الأول يتمثل في عدم امتلاك الفرد للذخيرة السلوكية اللازمة لعملية التفاعل مع الآخرين، في حين تبدو الصورة في العجز الثاني أن المهارات الاجتماعية موجودة لدى الفرد لكنه غير قادر على أدائها بالشكل المناسب، إما لخوف أو ضعف في الدافعية، أو

لأسباب أخرى، بينما في العجز الثالث تعوز الفرد الضوابط السلوكية اللازمة لكبح الاندفاعية الزائدة مما يضعف علاقاته التبادلية مع الآخرين. وأخيرا يظهر العجز الرابع في عدم توافر المهارة الاجتماعية اللازمة لتفاعل الفرد مع الآخرين، مع وجود ضعف أو انعدام تام في عملية الأداء، مما يجعل صورة علاقاته التبادلية في وضع اجتماعي غير جيد [١ ؛ ٤]. إن جوانب العجز في مجال المهارات الاجتماعية المشار إليها سلفا تتطلب اهتماما ورعاية دقيقة ومنظمة بهدف إعداد وتنويع البرامج التدريبية المناسبة لأوجه جوانب القصور السابقة، ولكن في ظل وجود إجراءات قياسية مناسبة.

مشكلة الدراسة

إن ما نلمسه من اهتمام في معاهد وبرامج التربية الفكرية بالمملكة العربية السعودية، بالذات في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية قد لا يتعدى ذلك النمط التقليدي القائم على تدريب الطلاب المتخلفين عقليا بأسلوب جماعي لا يراعي في ذلك نوعية عجز المهارات الاجتماعية الموجودة الدى هؤلاء الطلاب، وما يصاحبه من مشكلات واحتياجات تحددها طبيعة العجز ومستواه في هذا المجال. كما أن ما يقدم لهم من مهارات وسلوكيات في مجال تبادل العلاقات الشخصية قد لا يصل إلى مستوى الحد الأدنى المقبول مما يحتاجه الطفل المتخلف عقليا في تفاعله الاجتماعي مع الآخرين [٥]. لذلك أوصى الوابلي في مواجهة ضعف مستوى مساهمة كتب التربية الاجتماعية في مجال تطوير وتعزيز المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا في تلك المعاهد، بأن تصاغ الأهداف المتصلة بالمهارات الاجتماعية في ضوء الاحتياجات الفردية لهؤلاء الأفراد [٥]. إن عملية تحديد الاحتياجات الفردية في هذا المجال يجب أن تسبقها في العادة إجراءات قياسية متعددة ومتنوعة، لكن هذا الإجراء لا زال غير مقترن بسياسة محددة وواضحة تطالب المعلمين في هذه المعاهد بالالتزام بها وتنفيذها.

ومن هنا فإنه يمكن بلورة مشكلة الدراسة في التساؤل التالي: هل يستخدم المعلمون والمعلمات أساليب القياس في عملية التدريب على المهارات الاجتماعية للأطفال المتخلفين عقليا؛ وما مدى أهمية هذا الاستخدام من وجهة نظرهم؟

أسئلة الدراسة

١ - ما مدى استخدام معلمي ومعلمات التربية الاجتماعية لأساليب القياس في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية للطلاب المتخلفين عقليا؟

٢ - هل هناك اختلاف ما بين المعلمين والمعلمات في مستوى استخدام أساليب القياس في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية للطلاب المتخلفين عقليا؟

٣ - هل هناك اختلاف في مستوى استخدام أساليب القياس في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية تبعا لاختلاف الخبرة لدى عينة الدراسة؟

٤ - ما مدى أهمية استخدام أساليب القياس في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية للطلاب المتخلفين عقليا من وجهة نظر معلمي ومعلمات التربية الاجتماعية؟

٥ - هل هناك اختلاف ما بين المعلمين والمعلمات حول أهمية استخدام أساليب القياس في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية للطلاب المتخلفين عقليا؟

٦ - هل هناك اختلاف في مدى أهمية استخدام أساليب القياس في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية للطلاب المتخلفين عقليا تبعا لاختلاف الخبرة لدى عينة الدراسة؟

هدف الدراسة وأهميتها

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى استخدام معلمي ومعلمات التربية الاجتماعية بمعاهد التربية الفكرية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية لأساليب القياس في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية للطلاب المتخلفين عقليا، كما تهدف إلى تحديد أهمية استخدام هذه الأساليب في المجال نفسه من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. وبالتالي فإن أهميتها تكمن في أن موضوع القياس يعتبر حجر الزاوية لأي عملية تدريبية أو تعليمية للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، وعلى وجه الخصوص فئات التخلف العقلي التي تظهر تباينا واضحا في خصائصها واحتياجاتها، مما يجعله أمرا صعبا أن يتم التعامل مع هذه الاحتياجات بنفس الأسلوب الذي يتم مع الأفراد العاديين، إلا أنه يمكن التعامل مع هذه الاحتياجات المتباينة من خلال طرق دقيقة قادرة على تحديد طبيعتها كما ونوعا. وتبرز أساليب القياس بأنواعها المختلفة كإحدى الطرق وأهمها، حيث أصبح هذا النوع من التقنين جزءا لا يتجزأ من عملية التدريب والتعليم في مجال التربية الخاصة.

التعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة

معلمو التربية الاجتماعية

هم المعلمون الحاصلون على درجة البكالوريوس في مجال التربية الخاصة وبالتحديد في مسار التخلف العقلي والمؤهلين أكاديميا لتدريس مادة التربية الاجتماعية أو برامج المهارات الاجتماعية.

أسلوب الملاحظة

١ - الملاحظة السلوكية الطبيعية

هو ذلك الإجراء المتبع لملاحظة السلوك المستهدف (كالمهارات الاجتماعية) من خلال المواقف العادية والطبيعية كمواقف اللعب، والعمل المشترك، والفصل الدراسي، والمقصف، والحديث، وتبادل العلاقات الشخصية مع الآخرين، بالإضافة إلى تسجيله بالطرق الفنية المناسبة كقائمة تقدير السلوك، وقوائم الشطب.

٢ - تمثيل الدور ولعب الدور

هو ذلك الإجراء المتبع لملاحظة السلوك المستهدف من خلال مواقف مصطنعة يقوم الفرد من خلالها بتمثيل الدور المطلوب منه بالاشتراك مع الآخرين، مع تسجيله بأساليب مناسبة مثل كميرات الفيديو أو التسجيلات الصوتية.

أسلوب القياس الاجتماعي

١ - تقديرات المعلمين

هو ذلك الإجراء الذي يتم من خلاله الطلب من المعلمين أن يعطوا تقديرات محددة عن مستوى أداء المهارات الاجتماعية لدى الطلاب وفقا لمقياس ليكرت، أو تقديرات السلوك.

٢ - تقديرات الأقران

هو ذلك الإجراء الذي يتم من خلاله الطلب من الأقران تحديد أفضل أو أسوأ رفقاء من حيث التعامل والتفاهم معهم.

أسلوب المقابلة

هو ذلك الأسلوب الذي يتم من خلاله جمع المعلومات الضرورية عن أداء المهارات الاجتماعية لدى الطلاب بما في ذلك تبادل العلاقات مع الآخرين. وقد تتم المقابلة بالطريقتين التاليتين:

١ - المقابلة المفتوحة، أي أن الأسئلة التي تتم مناقشتها لا تكون معدة أو مجهزة.

٢ - المقابلة المنظمة، أي أن الأسئلة التي يتم مناقشتها محددة وواضحة مسبقا.

أسلوب التقارير الذاتية

هو ذلك الإجراء المتبع والذي يطلب من خلاله أن يقدم الأفراد تقريرا ذاتيا عن مهاراتهم الاجتماعية في تبادل العلاقات الشخصية مع الآخرين وقد تكون بإحدى الطريقتين:

١ - طريقة الاستبانة على مقياس ليكرت.

٢ - طريقة الاستجابات التي يقرر من خلالها الفرد ذاتيا خطأ أو صحة الاستجابة.

حدود الدراسة ومحدداتها

تقتصر هذه الدراسة على:

١- معاهد التربية الفكرية التابعة لوزارة المعارف والرئاسة العامة لتعليم البنات في مدينة الرياض فقط، وهذا لا يشمل البرامج الملحقة بمدارس التعليم العام.

٢- أساليب القياس في مجال المهارات الاجتماعية فقط.

٣- أن التفسيرات المقترحة لنتائج الدراسة يحددها حجم عينة الدراسة ونمط البرنامج (معهد)، وكذلك أدبيات الدراسة المتاحة للباحث والتي لا تتضمن متغيرات كالجنس، والخبرة، بل اقتصرت على أنواع أساليب القياس ونوع المهارة الاجتماعية موضع القياس.

الإطار النظري

القياس وأساليبه المستخدمة في التدريب على المهارات الاجتماعية

لم يعد السلوك الاجتماعي موضعا للاجتهادات الشخصية التي كانت تمارس في الماضي، والتي كانت أيضا مصدرا وحيدا للحكم على السلوك وصاحبه، بل أصبحت هناك إجراءات علمية تنظر إلى أبعاد المشكلة الملازمة للسلوك نظرة علمية دقيقة جعلت مسألة السلوك المضطرب أمرا يمكن معالجته والتحكم فيه. لذلك يعتبر القياس وأساليبه المختلفة في الوقت الراهن من المصادر الأساسية التي يعتمد عليها في الحكم على أداء الفرد متى ما روعيت في ذلك الشروط العلمية اللازمة لذلك.

في ضوء هذا التطور لمفهوم القياس، تعددت أساليب قياس مجال المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا، وأصبحت ساحته مليئة بالطرق والأدوات القياسية وما يتبعها من إجراءات فنية مختلفة قد تساهم في تحديد جوانب عجز المهارات الاجتماعية، وتعمل على مواجهته بالطرق العلمية المناسبة. لذلك هناك الكثير من الأساليب القياسية التي استخدمت لهذا الغرض، فأسلوب الملاحظة السلوكية behavioral observation method يسعى لدراسة التفاعلات الاجتماعية ضمن إطار المواقف الطبيعية التي تخضع لأسلوب الملاحظة الطبيعية، أو المواقف المصطنعة التي تخضع لأسلوب تمثيل الدور role-playing؛ وجميعها تحاول التعرف على هؤلاء الذين يظهرون عجزا في تبادل العلاقات الشخصية مع الآخرين، كما أنها تعمل على تقويم فاعلية عملية التدريب التي تسعى إلى مواجهة هذا الاضطراب في العلاقات المتبادلة [٤؛ ٦-٩].

كذلك استخدم أسلوب المقابلة interview method كإجراء تقويمي للكشف عن بعض معالم وخصائص المشكلة السلوكية، كما أن هذا الأسلوب يساعد الشخص الذي يُجري المقابلة على أن يستشف بعض الشكوك التي تدور حول ضبط المثير المتعلق بالسلوك [١٠، ص ١١١].

أما إجراءات القياس الاجتماعي sociometric measures، فإنها تسعى إلى التعرف على مكانة الفرد ومرتبته الاجتماعية بين أفراد بيئته الاجتماعية؛ كالشهرة، والهيبة، والكفاية الاجتماعية بين الأقران. كما تعمل على الكشف عن هؤلاء الأطفال المنعزلين

اجتماعيا، أو الذين يعانون من مشكلات في تبادل العلاقات الشخصية مع الآخرين، مستخدمة في ذلك أساليب عدة منها تقادير المعلم teacher ratings وتقادير الأقران peer ratings، وأيضا تقادير الوالدين [٦ ؛ ٨].

لقد استخدمت مقاييس التقارير الذاتية self-report measures كأسلوب يتم من خلاله مطالبة الأشخاص بتقديم تقارير ذاتية عن براعاتهم الاجتماعية، وإدراكهم الاجتماعي، بالإضافة إلى إدراكهم الذاتي تجاه مهاراتهم لتبادل العلاقات الشخصية مع الآخرين [٧؛ ٩]. لهذا فقد تعددت أساليب التقارير الذاتية حيث طرح إيزلر Eisler ثلاثة أنواع من مقاييس التقارير الذاتية؛ مثل بطاريات القلم والورقة المعدة، والمقابلة شبه المعدة أو المنظمة، وأخيرا أسلوب التوجيه والمراقبة الذاتية [١٠].

وعلى الرغم من أهمية الأساليب القياسية في تقويم مجال المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا، إلا أن العديد من المشكلات المنهجية والفنية المصاحبة لتلك الإجراءات جعل مستوى الثقة في مصداقيتها دون المستوى المطلوب. ولكي تتم مواجهة تلك المشكلات فإن هناك توجها جديدا يؤكد على أهمية استخدام أساليب القياس المتعددة multiple assessment methods، كإجراء احترازي لاحتواء تلك المشكلات [١٠]. لذلك فإن دمج واستخدام أكثر من أسلوب في عملية قياسية واحدة، كالتقادير الذاتية مع الملاحظة الطبيعية، أو الملاحظة الطبيعية مع تقادير المعلمين والأقران، أو التقارير الذاتية مع إجراءات المقابلة قد يخلق شيئا من الثقة يجعل عملية التدخل التدريبي ناجحة، لهذا يمكن تعزيز هذه الثقة من خلال إحراز بيانات وحقائق علمية تجريبية من مصادر قياسية متنوعة [١١].

أهمية القياس في التدريب على المهارات الاجتماعية

تعد عملية قياس وتقويم المهارات الاجتماعية من العمليات الضرورية والمهمة التي عادة ما تسفر عن نتائج ومعلومات يمكن الاستفادة منها في اتخاذ العديد من القرارات التربوية التي تخدم المجال موضع عملية القياس بجوانبه المختلفة. وفي ظل هذه الأهمية يستوجب اختيار الإجراءات القياسية الملائمة لها التي يتم من خلالها الحكم على المهارة

الاجتماعية لدى الفرد وفاعلية ادائها الوظيفي لديه.

إن عملية قياس المهارات الاجتماعية تعتبر من العمليات المعقدة والحساسة، وتعود هذه الحساسية إلى ذلك التداخل الوظيفي فيما بين عناصر المهارات الاجتماعية وبعض أبعاد السلوك التكيفي التي تعتمد عليها اعتمادا وظيفيا في كثير من مواقف السلوك الاجتماعي [٣]. كما أن تعدد تعاريف المهارات الاجتماعية وما تحمله من عناصر ومهارات مختلفة تجعل مهمة القياس شاقة وصعبة [١٢]. ولمواجهة هذه الصعوبة والحساسية، طرح بيلاك Belack أربعة أسئلة يمكن للمقوّم متى ما التزم بها أن تعينه على توجيه عملية قياس المهارات الاجتماعية لدى فئات التخلف العقلي وغيرها من الفئات الأخرى التي قد تعاني من نفس القصور بهدف الوصول إلى نتائج علمية تتحقق معها الغاية المطلوبة:

- هل يظهر الفرد أيّ خلل وظيفي في سلوك تبادل العلاقات الشخصية؟
- ما هي المواقف بالتحديد التي يظهر الخلل الوظيفي من خلالها؟
- ما هي المصادر المختلفة وراء وجود هذا الخلل الوظيفي؟
- ما هي بالتحديد جوانب القصور في مجال المهارات الاجتماعية التي يعاني منها الفرد؟ [٦، ص ص ٧٧ - ٧٩].

ويأتي طرح هذه الاسئلة ليعكس في حقيقة الأمر مدى الحاجة إلى وجود برامج تدريبية فردية لمجال المهارات الاجتماعية للأطفال المتخلفين عقليا مقترنة بأساليب وإجراءات قياسية تأخذ في اعتبارها مضمون هذه الأسئلة، وهكذا تتضح أهمية القياس وعلاقته بالتدريب اللذان يمثلان عنصرين لا ينفصلان. هذا الاقتران لا يتمثل فقط في مقدار الأهمية بقدر ما هو ضرورة تفرضها الحاجة إليهم، وهذا ما أكد عليه Whiteman وزملاؤه عندما أشاروا إلى «أن عملية القياس والتدريب تعتبران وحدة واحدة لا يمكن تجزئتهما عن بعضهما، لأن عملية القياس تحدد وتقرر ما إذا كان الفرد بحاجة إلى عملية تدريب أم لا؟ وما طبيعة التدريب المحتمل تطبيقه، بالإضافة إلى تحديد فاعلية وتأثير برنامج التدريب» [٢، ص ١٦].

إن عملية قياس المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا كما يراها كل من Andrasik and Hatson [١٣] تنحصر في مهمتين هما:

١ -السعي إلى التعرف على جوانب القصور في مجال المهارات الاجتماعية لدى الفرد بالإضافة إلى تحديد مستوى هذا القصور في العديد من السلوكيات المرتبطة بهذا المجال.

٢ - العمل على إخضاع عمليات التدريب في برامج المهارات الاجتماعية للأطفال المتخلفين عقليا للقياس والتقويم بهدف معرفة فاعليتها وتأثيرها على سلوكيات الأطفال.

لذلك فإن هاتين الوظيفتين لعمليات القياس والتدريب ستخضعان بدورهما لعدد من العمليات والإجراءات الطويلة التي تجرى عادة في معظم المجالات الإنسانية وأنشطتها المختلفة بما في ذلك عملية قياس وتدريب المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا والتي وصفها كراتشويل Kratachwill وزميله بأنها «تسير في إطار شمولي عبر العديد من الأدوار المحددة والمتسلسلة التي تشتمل على عملية الفرز، والتعرف على المشكلة، وتحليل المشكلة، وإعداد برامج التدريب، وعملية التقويم، وعملية التعميم بالإضافة إلى عملية المتابعة، في حين أن البعض من إجراءات القياس قادرة على التعرف على السلوكيات المستهدفة وتحديد مستوى شدتها كإجراءات التقارير الذاتية self-report procedures وإجراءات المراقبة الذاتية self-monitoring procedures [١٤، ص ٣٣٢].

ومجمل القول أن العلاقة التي تربط القياس بالتدريب تعتبر في غاية الأهمية، حيث إن الحاجة إلى عملية التدريب على المهارات الاجتماعية ومستوياتها المختلفة توازي مقدار الحاجة إلى توظيف أسلوب القياس في هذا المجال بهدف تحديد طبيعة الاحتياجات التدريبية لكل فرد وسلوكياته الاجتماعية المستهدفة بالإضافة إلى تحديد فاعلية وتأثير عمليات التدريب عليها.

الدراسات السابقة

لقد استخدم المهنيون والباحثون في دراساتهم عددا من أساليب القياس المختلفة لتقويم جوانب العجز في مجال المهارات الاجتماعية، وكذلك في تقويم عملية التدريب

عليها لدى عدد من الأطفال المتخلفين عقليا. لذلك سيكون التركيز في هذه المراجعة منصبا على فاعلية أدوات القياس في الكشف عن جوانب العجز في المهارة الاجتماعية، ومدى تأثيرها على عملية التدريب، بالإضافة إلى استعراض بعض المشكلات المنهجية والفنية التي تظهرها تلك الأساليب عبر أدواتها المستخدمة.

لقد بينت المراجعة لعدد من الدراسات أن الباحثين استخدموا اختبارات تمثيل الدور roleplaying بهدف تقويم المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا ولكن في جوانب متعددة من هذا المجال. فقد عمد كل من ماتون Maton، وتيرنر Turner، وماتسون Matson، وكذلك هرسن Herson ورفاقهم إلى تقويم عملية التدريب لمهارات تبادل العلاقات الشخصية مع الآخرين لدى مجموعة من الأطفال المتخلفين عقليا، كما وصفوا الصور والمواقف المفتعلة، وعمليات التلقين المقدمة للفرد من خلال الشريك، ونموذج المحاكاة.

وقد أوضحت نتائج دراساتهم أن مستويات الثبات reliablity كانت عالية غير أن تلك الدراسات لم تشر إلى درجة الصدق، وهذا يعني أنه لم يتم التحقق منها [١٥-١٨].

أما الدراسات الأخرى، كدراسة إيزلر Eisler وجنتايل Gentile وكيلي Kelly ورفاقهم، فقد انصبّ تركيزها على تقويم السلوك التوكيدي وغير التوكيدي assertive and non-assertive behavior، وقد استخدمت نماذج مختلفة من النماذج القياسية التي تمثل تمثيل الدور مثل اختبار السلوك التوكيدي، بينما أعد آخرون مشاهد خاصة بمقاييس تمثيل الدور. وعلى أية حال، فإن جميع هذه الدراسات قد أظهرت درجات جيدة من مستويات الثبات، كذلك مستوى جيدا من التحسن الذي طرأ على جميع السلوكيات المستهدفة، غير أنها لم تبرهن على وجود مستوى معقول من الصدق الخارجي لمقاييسها المستخدمة [١٩-٢٢]. أما بقية الدراسات الأخرى، فقد تعاملت مع مهارات اجتماعية عامة مختلفة، كالمهارات الاجتماعية المتعلقة بجوانب المهنة، وجوانب تبادل العلاقات مع الآخرين، بالإضافة إلى المهارات الاجتماعية في صورتها العامة بهدف العمل على تعميم المهارات الاجتماعية المناسبة في المواقف الأخرى عن طريق توظيف عدد من إجراءات تمثيل الدور لقياس عمليات التعميم المرتبطة بالمهارات الاجتماعية. وقد أشارت نتائج تلك

الدراسات [٢٣-٢٩] في صورتها العامة إلى أن المهارات موضع التدريب قد تم تعميمها إلى مواقف مختلفة كالمواقف غير المألوفة، والمواقف الطبيعية وأحيانا ضمن الموقف التجريبي بحد ذاته.

لقد أوضحت دراسة كل من بيلاك Bellack وزميليه، وكذلك بورنستين Bornstein ورفاقه أن المحافظة على الأداء السلوكي المتعلم قد استمر طوال فترة ١٠ أسابيع من بعد توقف عملية التدريب، إلا أن افتقار اختبارات تمثيل الدور للصدق الخارجي يعد من المعوقات الرئيسة التي تحد من عملية التعميم للمواقف الطبيعية، كما أنها سبب وراء جعل مقاييس تمثيل الدور تنظم بأسلوب على مستوى عال من التقييد [٢٤؛ ٢٧]. وعلى سبيل المثال، استخدم بيلاك Bellack وزميلاه اختبار السلوك التوكيدي behavior assertive test كنموذج من النماذج المستخدمة في إجراءات تمثيل الدور الذي كان يسعى لقياس الصدق الخارجي لتلك الإجراءات مع المهارات الاجتماعية، وكما أظهرت النتيجة فإن «الأداء لم يكن يتسم بالعمومية الشاملة» [٣٠، ص ٤٥٩].

لقد احتلت مقاييس القياس الاجتماعي sociometric measures المرتبة الثانية بعد إجراءات تمثيل الدور من حيث الاستخدام في مجال قياس عملية التدريب على المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا. فقد استخدم الباحثون أنواعا مختلفة من نماذج التقديرات ratings لقياس المهارات الاجتماعية لدى أفراد هذه الفئة كما هو الحال مع دراسات ماتسون Matson ورفاقه، وكذلك دراسة ريكتارك Rychtarick وزميله التي استعملت قوائم الشطب checklist كأحد نماذج التقديرات. فقد جاءت نتائج هذه الدراسات لتؤكد على وجود مستويات عالية من الثبات فيما يتعلق بنظام التقدير، وأيضا السلوكيات المستهدفة [٣١-٣٤]. أما الدراسات الأخرى، فقد طبقت نماذج تقديرات معينة خلال عملية التقويم مثل بطارية التقدير السلوكي لأفراد التخلف العقلي Behavior Rating Inventory for the Mentally Retarded الذي استخدمه سبارو Sparrow وزميله لقياس أنواع مختلفة من السلوكيات بما فيها السلوك الاجتماعي [٣٥]، في حين استخدم ميردث Meredith ورفاقه مقياسين من مقاييس التقديرات، وهما قائمة الشطب للسلوك الاجتماعي متعدد المواقيت Multiple Time Social Behavioral Checklist، وأيضا

قائمة الشطب السلوكي ذات التوقيتين - السالب والموجب - Two Time Behavioral Checklist، لقياس مستوى المهارات الاجتماعية لدى مجموعة من الأفراد المتخلفين عقليا [٣٦]. علاوة على ذلك استخدم سميث Smith وزميله مقاييس تقدير المعلم والأقران لنفس الغرض السابق [٣٧]، كما استخدم جرين سبان Greenspan وزميله مقياسين من مقاييس التقديرات، هما أداة تقدير المعلم أو ما يسمى بمقياس الكفاية الاجتماعية لكهان Kohan Social Competence، وكذلك مقياس السلوك المتنبأ predicted behavior [٣٨].

على العموم، أظهرت نتائج الدراسات السابقة أن المقاييس المستخدمة كانت تتمتع بمستوى عال من الثبات، كما أن معامل الارتباط كشف عن وجود علاقة عالية وكافية من الترابط في ما بين بنود كل مقياس. أما الدراسة الأخيرة، فجاءت لتطبق مقاييس تقديرات القياس الاجتماعي للأقران بهدف انتقاء الأطفال، وكذلك تطبيق اختبار تمثيل الدور لقياس عملية التدريب على المهارات الاجتماعية لدى مجموعة من الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم [٣٩]، حيث أشارت نتيجة الدراسة إلى أن السلوك المتحسن لم يتم تعميمه إلى المواقف الطبيعية، كما أن عملية التدريب لم تؤثر على تقديرات قبول الأقران. وعلى أية حال، فإن جميع الدراسات التسع السابقة لم تظهر أي مستوى من مستويات التعميم generalization والذي يضع الصدق الخارجي لهذه الدراسات موضع تساؤل.

أما فيما يتعلق بإجراءات المقابلة interview procedures، فقد تم استخدامها ضمن أربع دراسات. فقد وظفت دراسة كل من سيناتور Senatore ورفاقه ودراسة كيلي وزملائه إجراءات المقابلة بالاشتراك مع إجراءات تمثيل الدور لتقويم فاعلية وتأثير عملية التدريب، وكذلك لتعيين جوانب القصور في المهارة [٤٠ ؛ ٤١]، بينما استعانت الدراستان الأخيرتان اللتان أجراهما كيلي وآخرون، وأيضا جرين سبان Greenspan ورفاقه - استعانتا - بإجراءات المقابلة لقياس مدى تأثير عملية التدريب في تعزيز السلوك الاجتماعي بالإضافة إلى الكشف عن مستويات التعميم [٤٢ ؛ ٤٣]. ولربما كانت أكثر نتائج التعميم إثارة ومحافظة على الأداء هي التي أسفرت عنها الدراسات التي أُجريت من قبل كيلي Kelly

وزملائه (١٩٨٠م) وأيضا Kelly وزملائه (١٩٧٩م) في الدراسة الثانية التي تمكنت من أن تدرب وتعزّز مهارات اجتماعية لدى عدد من الأفراد المتخلفين عقليا ممن هم في سن المراهقة، والذين تمكنوا بدورهم من تعميم السلوكيات المتعلمة إلى البيئات الطبيعية والمحافظة عليها بصورة متماسكة لفترة من الزمن [٤١؛ ٤٢].

أما إجراءات الملاحظة السلوكية behavioral observation، فقد تم تطبيقها من قبل عدد من الباحثين [٤٤-٤٧] بهدف إتاحة الفرصة أمام عدد من الأطفال المتخلفين عقليا ليبادروا بعملية التفاعل مع الآخرين، بينما في بعض الحالات فإن الباحثين هم الذين يبادرون بعملية التفاعل بهدف تقويم السلوك المستهدف. وفي ضوء ذلك قام الباحثون باستعمال نماذج مختلفة من الملاحظة السلوكية، فقد قام بيري Perry وزملاؤه باستخدام طريقة الملاحظة الطبيعية لمراقبة الأنشطة الاجتماعية لدى مجموعة من الأطفال المتخلفين عقليا [٤٥]، بينما وظف بيتز Bates طريقة الملاحظة الطبيعية بالاشتراك مع إجراءات تمثيل الدور بهدف تقويم مهارات تبادل العلاقات بين مجموعة من الأشخاص من ذوي التخلف العقلي البسيط والمتوسط [٤٦]. وعلى الرغم من أن تلك الدراسات أظهرت تغيرات ملموسة في السلوك المستهدف لدى أفراد هذه الفئة، والذي قد يعزى إلى عملية التدريب، إلا أنها فشلت في إظهار أو تحديد مستوى معين من التعميم في جميع السلوكيات موضع الدراسة.

أما بالنسبة لإجراءات التقارير الذاتية self-report procedures، فإنها تعتبر من أقل الإجراءات القياسية استخداما وبالذات في مجال المهارات الاجتماعية لدى أفراد التخلف العقلي، حيث توافرت للباحث دراستين استخدمتا هذا الأسلوب. ففي دراستين مختلفتين، قام زيسفين Zisfein وزميله (١٩٧٣م) وزيسفين Zesfein وزميله (١٩٧٤م) بإعداد برنامج عرف باسم تدريب التوافق الشخصي Personal Adjustment Training، الذي كان يهدف إلى مساعدة مجموعة من الأشخاص المتخلفين عقليا الذين يعانون في نفس الوقت من عجز انفعالي واجتماعي للقيام بأداء واجباتهم بشكل مستقل ضمن بيئتهم الاجتماعية. وفي إطار هذا البرنامج (PAT)، تم استخدام العديد من نماذج التقارير الذاتية كالتقويم الذاتي، ومقاييس القياس الاجتماعي بالإضافة إلى التقارير الذاتية self-report، ووفق ما

أشار إليه الباحثون فإن الإجراءات المطبقة لا زالت في مراحلها التجريبية، لذلك فإن التغيرات لا تعزى إلى تلك الإجراءات القياسية المستعملة. على أية حال، لقد أكدت نتائج الدراستين ما سبق وأن أشير إليه وهو أن مقاييس التقارير الذاتية لا زالت تظهر عددا من المشكلات في مستويات الثبات والصدق [٤٨؛ ٤٩].

وبناء على ماتقدم يتضح أن أهمية توظيف القياس في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية يعد من الأمور الهامة التي أكدت عليها جميع الدراسات الواردة ضمن أدبيات الدراسة، وبدورها حثت المعلمين والاخصائيين وكذلك الباحثين على الاهتمام بها وبالتحديد عند مواجهة المشكلات السلوكية الاجتماعية التي غالبا ما يظهرها أفراد التخلف العقلي وعلى الأخص في مجال المهارات الاجتماعية. لذلك، وفي ضوء النتائج التي كشفت عنها أدبيات الدراسة، فإن الدراسة الحالية ستحاول الاستفادة من تلك الحقائق العلمية قدر الإمكان بما يخدم هدف الدراسة في بناء وإعداد استبانة الدراسة، وكذلك في تفسير ما يترتب عليها من نتائج.

إجراءات الدراسة

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات معاهد التربية الفكرية بمدينة الرياض حيث بلغ مجموعهم ٢٣٥ معلما ومعلمة تربية خاصة يعملون في معهدين للذكور ومعهد واحد للإناث.

عينة الدراسة

لقد تم اختيار عينة الدراسة وفقا لشرطين وضعهما الباحث، واللذين يتمثلان في أن يكون المعلمون والمعلمات الذين يقومون بتدريس التربية الاجتماعية من خريجي أقسام التربية الخاصة بجامعات المملكة العربية السعودية أو خارجها، بالإضافة إلى كونهم أمضوا عاما فأكثر في تدريس هذه المادة. وفي ضوء ذلك، أرسلت أداة الدراسة إلى ١٤٥ معلما ومعلمة ممن انطبقت عليهم شروط الدراسة، وتمت استعادة ١١٧ منها

صالحة للتحليل حيث مثلت ٨٠٪ من مجموع العينة المختارة وهي نسبة تعتبر مقبولة لإنهاء إجراءات الدراسة (انظر جدول رقم ١).

جدول رقم ١. خصائص العينة وشروط اختيارها.

		العدد	٪
الجنس	ذكر	٥٦	٤٨
	أنثى	٦١	٥٢
تربية خاصة	جامعة الملك سعود	١٠٧	٩١,٥
	جامعات أخرى	٦	٥,١
	لم يحدد	٤	٣,٤
الخبرة بالسنوات	٤ فأقل	٥٣	٤٥,٣
	٥ - ٧	٢٨	٢٣,٩
	٨ فأكثر	٣٥	٢٩,٩
	لم يحدد	١	٨

أداة الدراسة

لقد قام الباحث بتصميم أداة الدراسة التي تكونت من قسمين حيث تضمن القسم الأول معلومات أولية عن عينة الدراسة بهدف ضبط شروط الدراسة الموضوعة سلفا، في حين جاء القسم الثاني ليمثل فقرات أداة الدراسة التي اعتمد الباحث في إعدادها على أدبيات موضوع الدراسة. فقد تكونت الأداة من محورين: يمثل المحور الأول العبارات التي تقيس واقع استخدام المعلمين لأساليب القياس في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية للطلاب المتخلفين عقليا، بينما جاء المحور الثاني وعباراته المختلفة ليعبر عن مدى أهمية استخدام المعلمين لأساليب القياس في المجال ذاته، كما تم تقويم إجابات المبحوثين على المحورين من خلال خيارات مختلفة، فبالنسبة للمحور الأول تمثله الخيارات الثلاثة التالية: دائما (٣) درجات، أحيانا (٢) درجتان، ونادرا (١) درجة واحدة، في

حين جاءت خيارات المحور الثاني كالتالي: مهمة (٣) درجات، قليلة الأهمية (٢) درجتان، وغير مهمة (١) درجة واحدة. كذلك قام الباحث بوضع مدى متشابه لحدود هذه الدرجات لكلا المحورين بحيث يمكن الاستفادة منه في مناقشة النتائج كما هو مبين في جدول رقم٢.

جدول رقم ٢. المدى لحدود درجات إجابات المبحوثين لخيارات المحورين.

المحور الأول	المدى المشترك والمتساوي للمحورين	المحور الثاني
دائما	٢,٣٤ - ٣	مهمة
أحيانا	١,٦٨ - ٢,٣٣	قليلة الأهمية
نادرا	١ - ١,٦٧	غير مهمة

صدق أداة الدراسة وثباتها

أولا: صدق الأداة

للتحقق من صدق الأداة، فقد اعتمد الباحث على نوعين من الصدق، وهما:

١ - **الصدق الظاهري.** لقد عرضت الأداة على عشرة من أعضاء هيئة التدريس المختصين في مجال التربية الخاصة، وذلك لإبداء مرئياتهم حول مدى وضوح عبارات الأداة وملاءمتها لمحوريها وبعديها القياسيين. وقد أبدى المحكمون موافقة على ملاءمة العبارات لمحاورها، ووضوحها حيث وصلت نسبتها إلى ٨٩٪، بينما اعتبرت ١١٪ مرئيات متباينة تمت الاستفادة منها في تصويب وتصحيح عبارات الأداة وإدخال التعديلات والإضافات المطلوبة (انظر جدول رقم ٣).

جدول رقم ٣. مدى موافقة المحكمين على فقرات أداة الدراسة.

عدد المحكمين	المحور الأول		المحور الثاني		معدل الموافقة
	مدى الوضوح	مدى الملاءمة	مدى الوضوح	مدى الملاءمة	
١٠	١٢٠/١٠٤*	١٢٠/١١٢*	٩٠/٧٨*	٩٠/٨١*	
	٨٦,٧٪	٩٣٪	٨٦,٧٪	٩٠٪	٨٩٪

* المقام في كلا المحورين يمثل عدد المحكمين (١٠) في عدد عبارات المحور قبل الإضافة والتعديل الأخيرين.

٢ - صدق الاتساق الداخلي. لقد تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كـل فقرة من فقرات الأداة والدرجة الكلية للأداة، حيث يتضح من جدول رقم ٤ أن جميع معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات الأداة والدرجة الكلية دالة إحصائيا عـنـد مستوى ٠,٠١ .

جدول رقم ٤ . معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للأداة.

المحور الأول			المحور الثاني		
رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠,٣٥	دالة	١٣	٠,٧٤	دالة
٢	٠,٦٩	دالة	١٤	٠,٦٧	دالة
٣	٠,٤٢	دالة	١٥	٠,٧٤	دالة
٤	٠,٥٣	دالة	١٦	٠,٨٠	دالة
٥	٠,٤٥	دالة	١٧	٠,٨٢	دالة
٦	٠,٤٣	دالة	١٨	٠,٧٤	دالة
٧	٠,٥٠	دالة	١٩	٠,٨١	دالة
٨	٠,٥٨	دالة	٢٠	٠,٧٠	دالة
٩	٠,٧٣	دالة	٢١	٠,٧٠	دالة
١٠	٠,٥٤	دالة	٢٢	٠,٧٣	دالة
١١	٠,٤٩	دالة			
١٢	٠,٦٨	دالة			

دالة عند مستوى (٠,٠١).

ثانيا: ثبات الأداة

لقد تم حساب معامل ثبات الأداة عن طريق استخدام معامل ألفا كرونباخ الذي أظهر أن الأداة تتميز بمستوى من الثبات بلغ ٧٩٪ للمحور الأول (واقع استخدام أساليب القياس)، و٩٢٪ للمحور الثاني (أهمية استخدام أساليب القياس). وتعتبر هذه القيم مرتفعة بالنسبة لمستوى ثبات الأداة والتي على ضوئها تتحقق للأداة الخصائص التي تؤهلها لكي تكون أداة موثوق بها ويعتمد عليها في تحقيق أهداف الدراسة.

الأساليب الإحصائية

اعتمد الباحث الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة أهداف وأسئلة الدراسة والتي شملت التالي:

١ - حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية لمعرفة واقع استخدام المعلمين لأساليب القياس في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية، وكذلك معرفة مدى أهمية الاستخدام من وجهة نظرهم.

٢ - معامل الارتباط لبيرسون لتحديد العلاقة الارتباطية بين كل فقرة من فقرات الأداة والدرجة الكلية للأداة (صدق الأداة).

٣ - النسب المئوية لتحديد درجة الاتفاق بين المحكمين.

٤ - معامل ألفا كرونباخ لتحديد مستوى ثبات الأداة.

٥ - اختبار (ت) t-test وتحليل التباين الأحادي واختبار شفيه Cheffe.

تحليل النتائج ومناقشتها

السؤال الأول

ما مدى استخدام معلمي ومعلمات التربية الاجتماعية لأساليب القياس في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية للأطفال المتخلفين عقليا؟

جدول رقم ٥ أ. المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتب لإجابات عينة الدراسة عن المحور الأول: مستوى استخدام أساليب القياس.

الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتبة
١	٢,٧٦	٠,٤٩	١
٦	٢,٤١	٠,٧٤	٢
٥	٢,٣٩	٠,٧٣	٣
٣	٢,٣٥	٠,٦٦	٤
١٢	٢,١٧	٠,٧٤	٥
٩	٢,١١	٠,٧٦	٦
٨	٢,١١	٠,٧٣	٧
٧	٢,٠٩	٠,٦٨	٨
٤	١,٩٩	٠,٦٨	٩
٢	١,٦٨	٠,٦٧	١٠
١٠	١,٦٠	٠,٦٧	١١
١١	١,١٩	٠,٥٤	١٢

يتضح من جدول رقم ٥ أ وملحق رقم ٢ أن أسلوب الملاحظة السلوكية الطبيعية الوارد ضمن الفقرة رقم (١) والذي يمثل أحد الأساليب لتحديد جوانب القصور في المهارات الاجتماعية قد احتل المرتبة الأولى من حيث استخدامه من قبل معلمي ومعلمات التربية الاجتماعية لغرض التشخيص والقياس. وقد جاء متوسط استخدام أفراد العينة لهذا الأسلوب (٢,٧٦) وهو يدخل ضمن تقدير (دائما) (انظر جدول رقم ١)، في حين أن الفقرة رقم ١٠ الخاصة بقوائم الشطب كإحدى فنيات أسلوب الملاحظة السلوكية الطبيعية لم تجد التطبيق الفعلي المطلوب الذي ينبغي استخدامه جنبا إلى جنب مع هذا الأسلوب حيث بلغ متوسطها ١,٦٠، وهو يدخل ضمن الاستخدام النادر لهذا النوع من الفنيات. وقد يعود هذا التناقض في استخدام المعلمين والمعلمات لأسلوب الملاحظة السلوكية الطبيعية وعدم تطبيق قوائم الشطب كإحدى فنياته إلى أن المعلمين والمعلمات

لديهم أدواتهم القياسية الخاصة لتقويم جوانب القصور في المهارات الاجتماعية لـدى طلابهم، وهذا ما أكدت عليه الفقرة رقم ٦ التي احتلت المرتبة الثانية بمتوسـط ٢,٤١ والتي ربما تكون سببا في عزوف المعلمين والمعلمات عن البحث عن الفنيات المناسبـة لأسلوب الملاحظة السلوكية الطبيعية والاكتفاء بما لديهم من أدوات خاصة قاموا بإعدادها أو تطويرها. والاحتمال الآخر هو أن ميدان التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية وغيرها من الدول العربية يفتقر إلى وجود أساليب القياس المقننة في معظم المجـالات التي تهم المعاقين واحتياجاتهم، وبالتحديد في مجال المهارات الاجتماعية ذات العلاقة بالتخلف العقلي، لذلك يجد الباحث الحالي في الفقرة رقم ٢ التي احتلت المرتبة العاشرة ما يؤكد هذا الاحتمال حيث بلغ متوسط هذه الفقرة ١,٦٨ ليشير إلى وجود دلائل قوية على غياب المقاييس المقننة والمناسبة، حتى وإن وجدت فإنها لا تتعدى تلك الأساليب المعربة أو المترجمة لاختبارات غربية، لهذا جاءت هذه القيمة في مدى الاستـخـدام «أحيانا»، فالاستخدام قائم ولكنه لا يعبر بالضرورة عن استخدام مقاييس مقننة.

أما بالنسبة للفقرة رقم ٥ التي احتلت المرتبة الثالثة بمتوسط ٢,٣٩ فإنها تؤكد على ثقة المعلمين والمعلمات في تقديرات زملائهم تجاه السلوكيات الاجتماعية للطلاب كأحد مصادر تقويم جوانب القصور في مجال المهارات الاجتماعية، بينما لم يظهر المعلمون والمعلمات هذا المستوى من الثقة تجاه تقديرات الأقران تجاه زملائهم وسلوكياتهم كأحد وأهم مصادر تقويم القصور في المهارات الاجتماعية، والعلاقات الاجتماعيـة الـتـي يمارسها هؤلاء الطلاب فيما بينهم، والتي جاءت معبرة في متوسط الفقرة رقم ٧ الذي بلغ ٢,٠٩ في المرتبة الثامنة وبتقدير «أحيانا»، وهذا ربما يعكس في الحقيقة اتجاهـات المعلمين والمعلمات السلبية تجاه مقدرات طلابهم في تقدير الآخرين، إلا مع حـالات قليلة جدا. كذلك احتل أسلوب المقابلة المفتوحة في الفقرة رقم ٣ مع الطلاب الذين يعانون من مشكلات في تبادل العلاقات الشخصية مع الآخرين المرتبة الرابعة بمتوسط ٢,٣٥ وهو يمثل الحد الأدني من الاستخدام الدائم، وهذه الخطوة من قبل المعـلـمـين والمعلمات تمثل منعطفا إيجابيا تجاه تقويم العديد من المشكلات في العلاقات الاجتماعية التي يظهرها الطلاب المتخلفون عقليا. من جهة ثانية احتل أسلوب المقابلة المقننة بأسئلة

مع الوالدين لجمع المعلومات اللازمة لتقويم جوانب القصور في مجال المهارات الاجتماعية (الفقرة ١٢) المرتبة الخامسة بمتوسط ٢,١٧ . هذه القيمة تدخل في مدى تقدير (أحيانا) (انظر جدول رقم ١). وقد يفسر هذا أن التوجهات الحالية لدى العاملين في مجال التربية الخاصة بالتحديد في مؤسسات وبرامج التربية الفكرية ربما تحاول أن تتجاهل عن قصد أو عن غير قصد دور الأهالي للمشاركة وبالتحديد الأبوين، في مجمل العمليات القياسية والتعليمية الخاصة بأبنائهم المعاقين، هذا التوجه أكدته الفقرة ٨ التي جاءت في المرتبة السابعة بمتوسط ٢,١١ والذي يكشف عن ردة الفعل لدى المعلمين والمعلمات والقائم على أن وجود الوالدين في أي مشاركة تربوية قد لا يجد القبول منهم إلا من قبل قليل من المعلمين والمعلمات. لذلك جاءت ممارسة هذا النوع من الأساليب بمساعدة الوالدين في مدى (أحيانا). كذلك جاءت الفقرة ٩ في المرتبة السادسة وبمتوسط ٢,١١ لتعبر عن استخدام المعلمين والمعلمات للأساليب القياسية المتعددة ولكن بشكل قليل (أحيانا) وبالتحديد في مقاييس التقارير الذاتية التي تعتبر حديثة التجربة وفق ما أشار إليه كل من Zisfein و Rosen [٤٨] والتي تخضع أيضا لمعايير مقننة يحتمل ألا تكون متوافرة في الساحة العربية. أما أسلوب تمثيل الدور الوارد ضمن الفقرة ٤ التي احتلت المرتبة التاسعة بمتوسط ١,٩٩ وهو أقرب ما يكون إلى الاستخدام النادر لهذا النوع من الأساليب، بل الأسلوب غير المفضل لدى المعلمين والمعلمات في هذه الدراسة، علما بأن أدبيات الدراسة استعرضت حوالي خمس عشرة دراسة لعدد من الباحثين والمهنيين استخدموا من خلالها أسلوب تمثيل الدور كأحد وأهم الأساليب لتقويم جوانب القصور في مجال المهارات الاجتماعية لدى الطلاب المتخلفين عقليا. كما جاءت الفقرة رقم ١١، التي تمثل استخدام كاميرا الفيديو كإحدى فنيات أسلوب تمثيل الدور المرتبة الأخيرة بمتوسط ١,١٩ وهو يعني عدم الاستخدام أو نادرا ما تستخدم. فطالما أن استخدام أسلوب تمثيل الدور كان ضعيفا فمن باب أولى أن ينعدم استخدام أي فنية من فنيات هذا الأسلوب، كما يعتقد الباحث الحالي أن توافر التقنيات كالكاميرا والفيديو قد يشجع المعلمين والمعلمات على استخدام هذا النوع من الاساليب. علما بأن هذا الاسلوب - كأسلوب قياس وتقويم، وأيضا أسلوب تدريس - قد تم التأكيد عليه من خلال الدراسة الجامعية لأفراد هذه

العينة عندما كانوا طلابا وطالبات في جامعة الملك سعود في قسم التربية الخاصة حيث يمثلون ٩١,٥٪ من عينة الدراسة (انظر جدول رقم ٣) أو حتى في الجامعات الأخرى التي تحتضن أقساما للتربية الخاصة.

عموما نخرج بخلاصة عن إجابة السؤال الأول مؤداها أن الممارسة الفعلية من قبل المعلمين والمعلمات لأساليب القياس في مجال المهارات الاجتماعية تعتبر ضعيفة، كما أن نوعية الأساليب إذا تم استخدامها بالفعل فإنها لا ترقى إلى طموحات المهنيين والأكاديميين وأيضا إلى احتياجات أفراد هذه الفئة. وهذه الصور في مجملها تتضح من جدول رقم ٥ ب الذي يبين أن الاستخدام لأساليب القياس في مجال التدريب عن المهارات الاجتماعية ظهر بمتوسط ٢,٠٥ وهذا يدخل ضمن تقدير (أحيانا).

جدول رقم ٥ ب. المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمعدل العام للمتوسط لإجابات عينة الدراسة على المحور الاول.

عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المعدل العام
١٢	٢٤,٥٥	٤,٧٩	٢,٠٥

تعود الأسباب المحتملة وراء تداعيات هذه النتيجة إلى طبيعة الجو العام القائم والممارس في مجال التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية ومعظم الدول العربية الذي يقوم على الممارسة التقليدية لأساليب القياس والتشخيص وكذلك التدريس. ففي ظل غياب فريق العمل وكذلك أدوات وأساليب التشخيص والقياس المقننة بالإضافة إلى انعدام الخطط التربوية الفردية، قد يكون أمرا مستحيلا على المعلمين والمعلمات استخدام مثل هذه الأساليب القياسية الوارد ذكرها ضمن أداة الدراسة، وإذا استخدمت فإنها تتم بناء على جهود فردية واجتهادات شخصية مخلصة دون أن يكون هناك تشريع أو تنظيم يشرف عليها.

السؤال الثاني

هل هناك اختلاف ما بين المعلمين والمعلمات في مستوى استخدام أساليب القياس في مجال التديب على المهارات الاجتماعية للطلاب المتخلفين عقليا؟

جدول رقم ٦. قيمة (ت) للفروق بين المعلمين والمعلمات حول مستوى استخدام أساليب القياس في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية للطلاب المتخلفين عقليا.

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
المعلمون	٥٦	٢٢,٦١	٤,٠١		
المعلمات	٦١	٢٦,٣٣	٤,٧٨	٤,٥٤	دالة*

* دالة عند مستوى ٠,٠١ .

يتضح من جدول رقم ٦ أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين استخدام المعلمين والمعلمات لأساليب القياس في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية للطلاب المتخلفين عقليا، والذي تميل كفته لصالح المعلمات بمتوسط ٢٦,٣٣ . إن أدبيات الدراسة المستخدمة هنا لا تقدم لنا تفسيرا معينا حول هذه الفروق وذلك للأسباب الوارد ذكرها في حدود الدراسة. علاوة على ذلك، فإن الدراسة الحالية اقتصرت على معاهد التربية الفكرية للبنين والبنات بمدينة الرياض فقط، لذلك يمكن القول وبتحفظ شديد إن هذه الفروق تعود إلى اعتبارات إدارية ربما لعبت دورا مؤثرا في إحداث هذه الفروق والتي جاءت لصالح المعلمات، فربما تكون إدارة معهد التربية الفكرية للبنات تتسم بالمرونة أوما يسمى بديمقراطية الإدارة التربوية والتي في إطارها يمكن أن تعطي المعلمة الحرية التامة لإدارة شؤونها التربوية بدون تدخل، علما بأن هذا التفوق في مستوى الاستخدام لدى المعلمات يعتبر نسبيا إذا أخذنا بعين الاعتبار إجابة السؤال الأول التي خلصت إلى نتيجة عامة مؤداها أن مستوى استخدام أساليب القياس من قبل المعلمين والمعلمات يعتبر ضعيفا.

السؤال الثالث

هل هناك اختلاف في مستوى استخدام أساليب القياس في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية تبعا لاختلاف الخبرة لدى عينة الدراسة؟

يشير جدول رقم ٧ إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية، حيث بلغت قيمة ف ٥,٠٥ وقد كانت دالة عند مستوى ٠,٠١ بين مجموعات الخبرة تجاه استخدام أساليب القياس في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية. ولتحديد مصدر التباين بين مجموعات الخبرة، تم استخدام اختبار شيفيه Cheffe، حيث تبين أنه يوجد اختلاف بين ذوي الخبرة في المجموعة الأولى (٤ سنوات فأقل) بمتوسط ٢٣,٠٧، وذوي الخبرة في المجموعة الثالثة (٨ سنوات فأكثر) بمتوسط ٢٦,٠٠ حيث جاء هذا الفرق لصالح أفراد المجموعة الثالثة الأكثر خبرة. وقد يعني هذا أن أصحاب الخبرة الذين لديهم ٨ سنوات فأكثر من المعلمين والمعلمات لديهم نزعة عملية أكثر لاستخدام ما يتوافر لديهم من أساليب قياس حتى يمكنهم مواجهة تلك المشكلات التي يظهرها الطلاب والطالبات من المتخلفين عقليا في مجال المهارات الاجتماعية والتي ربما كانت مصدر إزعاج لهم ولذويهم طوال سنوات الخبرة التي عايشوها مع الطلاب والطالبات، لذلك لا خيار أمامهم سوى إيجاد حلول لتلك المشكلات السلوكية الاجتماعية، وذلك عن طريق التركيز على أساليب القياس سواء كانت مقننة أو معدة خصيصا لهذا الغرض من قبل هؤلاء المعلمين والمعلمات.

جدول رقم ٧. تحليل التباين الأحادي للكشف عن مدى تأثير اختلاف سنوات الخبرة على مستوى استخدام أساليب القياس لدى عينة الدراسة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف
بين المجموعات	٢١٨	٢	١٠٩	
داخل لمجموعات	٢٤٣٨,٦	١١٣	٢١,٦	٥,٠٥*

* دالة عند مستوى ٠,٠١ .

السؤال الرابع

ما مدى أهمية استخدام أساليب القياس في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية للطلاب المتخلفين عقليا من وجهة نظر معلمي ومعلمات التربية الاجتماعية؟

يتضح من جدول رقم ٨ أ وملحق رقم ٢ أن إجابة أفراد العينة على فقرات المحور الثاني تنم عن وعي المعلمين والمعلمات بأهمية استخدام أساليب القياس في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية، كما أنها تعبر عن حاجتهم إليها. ولهذا جاءت قيم متوسطات إجاباتهم على كل فقرة من فقرات هذا المحور مرتفعة، إلا أن المعلمين والمعلمات أعطوا أولوية لكل فقرة حسب أهميتها من بين تلك الأهميات المطروحة ضمن سياق هذا المحور. فبالنظر إلى الفقرة رقم ١٣ والتي حازت على المرتبة الأولى بمتوسط ٢,٧٩ نجد أن المعلمين والمعلمات وعبر هذه الفقرة يؤكدون في المقام الأول على أهمية الاحتياجات التدريبية التي تحددها عملية القياس وأساليبها المختلفة، والتي بدونها لا يمكن تحديد طبيعة البرامج التدريبية المناسبة لتلبية الاحتياجات الفردية في مجال المهارات الاجتماعية. إن هذا التوجه الذي تبناه المعلمون والمعلمات يعكس في الحقيقة أهمية القياس وعلاقته بالاحتياجات التدريبية التي سبق وأن أكد عليها بيلاك Belack من خلال أسئلته الأربعة التي كان الهدف منها توجيه عملية القياس في مجال المهارات الاجتماعية، والتي على ضوئها يتم تحديد الاحتياجات التدريبية [٦]. كذلك فإن عملية القياس لا تتوقف عند تحديد الاحتياجات التدريبية المطلوبة، بل تتعداها لتقيس فاعلية عملية التدريب في مجال المهارات الاجتماعية القاصرة لدى الطلاب المتخلفين عقليا، وهذا بالفعل ما أدركه المعلمون والمعلمات في الفقرة رقم ١٩ التي احتلت المرتبة الثانية من حيث الأهمية بمتوسط ٢,٧٤. وهذا التوجه يتماشى مع الإشارة السابقة لكل من وايت مان Whiteman وزملائه الذين أكدوا من خلالها على أن القياس والتدريب عمليتان متحدتان لا يمكن فصلهما عن بعض [٢]. كذلك فإن هذا التوجه أيضا يتوافق مع ما أشار إليه اندراسيك Anderasik وزميله عندما أوضحا أن عملية القياس تسعى إلى تحقيق غرضين أساسيين هما الكشف عن جوانب العجز بالإضافة إلى تقويم البرامج التدريبية [١٣]. كذلك فقد جاءت إجابات أفراد العينة عن الفقرة رقم ١٧ والتي احتلت المرتبة الثالثة بمتوسط ٢,٧١ لتؤكد على إدراك

المعلمين والمعلمات لأهمية استخدام الأساليب المتعددة multiple assessments في عملية القياس والتقويم وذلك للكشف أولا عن مزيد من جوانب القصور في مجـال المـهـارات الاجتماعية، وثانيا لمواجهة بعض المشكلات المنهجية (كالصدق والثبات) التي قد تظهرها بعض المقاييس بشكل منفرد. إن إيمان المعلمين والمعلمات بأهمية الفروق الفردية وما يترتب عليها من احتياجات فردية فريدة جاءت في إجابتهم عن الفقرة رقم ٢٠ التي احتلت المرتبة الرابعة بمتوسط ٢,٦٧ لتعكس هذا التوجه لديهم الذي يؤكد على أهمية استخدام أساليب القياس في الكشف عن الاحتياجات الفردية في مجال قصور المهارات الاجتماعية. كما أدرك المعلمون والمعلمات أهمية حجم التدريب الذي لا يمكن تحديـده إلا بتطبيق أساليب القياس المناسبة لطبيعة القصور في مجال المهارات الاجتماعية، لذلك جاءت الفقرة ٢٢ لتعبر عن هذا التوجه لديهم محتلة في ذلك المرتبة الخامسة وبمتوسط ٢,٦٦ .

جدول رقم ٨ أ. المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتب لإجابات عينة الدراسة عن المحور الثاني: أهمية استخدام أساليب القياس.

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المرتبة
١٣	٢,٧٩	,٤٧	١
١٩	٥,٧٤	,٥٥	٢
١٧	٢,٧١	,٥٦	٣
٢٠	٢,٦٧	,٥٤	٤
٢٢	٢,٦٦	,٦٠	٥
١٦	٢,٦٥	,٦٥	٦
٢١	٢,٦٢	,٦٠	٧
١٤	٢,٦١	,٦٤	٨
١٨	٢,٦٠	,٦٠	٩
١٥	٢,٥٦	,٦١	١٠

لقد حظيت بقية الفقرات الأخرى بنفس الأهمية تقريبا من قبل عينة الدراسة، حيث إنها تعبر عن مستويات مختلفة من الأهمية ذات صلة مباشرة بعملية القياس كالدقة في تحديد جوانب القصور التي أوضحتها الفقرة رقم ١٦، أو ذات علاقة بعملية التدريب المتوقفة على عملية القياس، كالفقرة رقم ٢١ التي تحدد بداية ونهاية لعملية التدريب، وذلك بفضل استخدام أسلوب القياس. كما أن الفقرة رقم ١٤ ترى أن الجهد والوقت المبذولين في عملية التدريب يمكن تقنينهما وترشيدهما من خلال توظيف أساليب القياس. . . إلخ.

على أية حال، فإنه يمكننا أن نخلص من الإجابة عن السؤال الرابع بنتيجة عامة أوضحها جدول رقم ٨ ب وبمتوسط ٢,٦٥ مؤداها أن هناك رغبة صادقة وأكيدة لدى المعلمين والمعلمات بأهمية استخدام أساليب القياس والحاجة إليها. إن استشعار المعلمين والمعلمات لهذه الأهمية ربما يكون نابعا من تلك المعاناة التي يعيشونها يوميا مع مشاكل الطلاب والطالبات الناتجة عن قصور مهاراتهم الاجتماعية والتي ترتب عليها اضطراب سلوكياتهم الاجتماعية في التعامل مع الآخرين. ومن هنا جاءت الحاجة إلى توظيف أساليب القياس المختلفة في مجال المهارات الاجتماعية لمواجهة العديد من المشكلات المترتبة على ذلك عن طريق إعداد البرامج المناسبة وتقويم فاعليتها، ومتابعة ما تم إنجازه من تنمية لمهارات اجتماعية أو سلوكيات اجتماعية.

جدول رقم ٨ ب. المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمعدل العام للمتوسط لإجابات عينة الدراسة عن المحور الأول.

عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المعدل العام
١٠	٢٦,٤٦	٤,٣٥	٢,٦٥

السؤال الخامس

هل هناك اختلاف ما بين المعلمين والمعلمات حول أهمية استخدام أساليب القياس في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية للطلاب المتخلفين عقليا؟

يتضح من الجدول رقم ٩ أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ١٠,٠ حول أهمية الاستخدام بين المعلمين والمعلمات. وهذه الدلالة الإحصائية تأتي لصالح المعلمات وبمتوسط ٢٧,٥٤، مع أن الفرق الحالي لا يعد كبيرا بين متوسط المجموعتين. لذلك لا يجد الباحث الحالي تفسيرا لهذا الفرق سوى أنه يرجع إلى اعتبارات ربما تكون ذات علاقة بخصائص المرأة المعلمة النفسية والعاطفية، والتي على ضوئها قد لا تتحمل المعلمات مثل هذه المعاناة اليومية والمتمثلة في المشكلات السلوكية لطالباتهن المتخلفات عقليا، وما تمارسه الأسرة من ضغوط عليهن مما يدفعهن إلى المصادقة على أهمية استخدام أساليب القياس بشكل أكثر كحلول لا بديل عنها لمواجهة المشكلات الاجتماعية لطالباتهن وما يترتب عليها من نتائج.

جدول رقم ٩. قيمة (ت) للفروق بين المعلمين والمعلمات حول أهمية استخدام أساليب القياس في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية للطلاب المتخلفين عقليا.

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
المعلمون	٥٦	٢٥,٢٩	٤,٤١		
المعلمات	٦١	٢٧,٥٤	٤,٠٤	٢,٨٩	دالة*

* دالة عند مستوى (٠,٠١).

السؤال السادس

هل هناك اختلاف في مدى أهمية استخدام أساليب القياس في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية للطلاب المتخلفين عقليا تبعا لاختلاف الخبرة لدى عينة الدراسة؟

بالنظر إلى جدول رقم ١٠ يتضح أن قيمة ف كانت ٤,٩ وهذه القيمة دالة عند مستوى ٠,٠١ بين مجموعات الخبرة تجاه أهمية استخدام أساليب القياس في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية. ولمعرفة مصدر التباين بين مجموعات الخبرة، تم

استخدام اختبار شيفيه Cheffe الذي أوضحت نتائجه أنه يوجد اختلاف بين ذوي الخبرة في المجموعة الأولى (٤ سنوات فأقل) بمتوسط ٢٥,١١ وذوي الخبرة في المجموعة الثالثة (٨ سنوات فأكثر) بمتوسط ٢٧,٤٩، وذلك لصالح المجموعة الثالثة أصحاب الخبرة الأطول. كذلك فقد أشارت النتائج إلي أنه يوجد أيضا فروق بين ذوي الخبرة في المجموعة الأولى (٤ سنوات فأقل) بمتوسط ٢٥,١١ وذوي الخبرة في المجموعة الثانية (٥ - ٧ سنوات) بمتوسط ٢٧,٦٨ وذلك لصالح المجموعة الثانية. وهذا يؤكد أن أصحاب الخبرة الطويلة لديهم شعور قوي بأهمية استخدام القياس. وهذا في الواقع يدل على أن طول مدة الخبرة وما يصاحبها من ممارسات وتجارب مختلفة ومتنوعة، ناجحة ومتعثرة تدفع بأصحابها من المعلمين والمعلمات إلى النظر إلى أهمية استخدام أساليب القياس في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية بشكل مختلف عما يوليه هؤلاء الذين تعتبر تجربتهم في الميدان محدودة أو قصيرة. لذلك أعتقد أن هذه النتيجة طبيعية ولم تأت من فراغ، حيث إن المعاناة الطويلة والتعامل المستمر بأساليب مختلفة مع مشكلات الطلاب السلوكية تكسب أصحابها خبرة ناضجة في اتخاذ القرار المناسب، كما تكسبهم بعد نظر تجاه أي تصور يحمل حلولا مناسبة لتلك المشكلات التي يواجهونها يوميا مع الطلاب، من هنا أبرز أصحاب الخبرة الطويلة بعد نظر سليم تجاه أهمية استخدام أساليب القياس في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية للطلاب المتخلفين عقليا.

جدول رقم ١٠. تحليل التباين الأحادي للكشف عن مدى تأثير اختلاف سنوات الخبرة على أهمية استخدام أساليب القياس لدى عينة الدراسة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	قيمة ف
بين المجموعات	١٧٤,٥٢	٢	٨٧,٢٦	
داخل لمجموعات	٢٠٢٢,١٧	١١٣	١٧,٩	٤,٩

* دالة عند مستوى ٠,٠١.

الخاتمة والتوصيات

لقد أظهرت الدراسة الحالية ومن خلال نتائج محوريها أن الواقع الذي يمارس من خلاله المعلمون والمعلمات أسلوب القياس في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية للطلاب المتخلفين عقليا لا يصل إلى مستوى أماني أسر الأطفال المتخلفين عقليا الذين يعلقون آمالا كبيرة على دور المعلمين والمعلمات في مواجهة المشكلات السلوكية والاجتماعية لأبنائهم وبناتهم، كما أنها لا تعكس الطموحات التي يعبر عنها دائما الأكاديميون وينظّرون من أجلها. علاوة على ذلك، فإن مستويات الممارسة الفعلية لعملية القياس الحالية والتي كشفت عنها نتائج الدراسة لا تخدم واقع الاحتياجات الفردية للطلاب المتخلفين عقليا ذكورا وإناثا مما يمكن اعتباره عبئا آخر يضاف إلى أعباء أخرى متراكمة والتي مهما بذلت من جهد ووقت فهو ضائع، لأنه لم يقم على أسس علمية سليمة، ولن يصل إلى نتائج مرجوة. كذلك فقد جاءت نتائج المحور الثاني معبرة بكل معنى الكلمة وبصوت واحد داعمة في ذلك أهمية استخدام أساليب القياس في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية لتكون الانطلاقة الفعلية والعملية تجاه حل مشاكل واقع القياس الممارس في مجال المهارات الاجتماعية للطلاب المتخلفين عقليا. كذلك يأمل الباحث الحالي أن تكون التوصيات التالية دعامة أخرى تسهم في تقديم الحلول المناسبة لواقع القياس وأساليبه واستخداماته المختلفة في مؤسساتنا التعليمية الخاصة بالفئات الخاصة، وأهم هذه التوصيات ما يلي:

١ - العمل على إعادة صياغة مفهوم العمل التعليمي والتربوي في مجال التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية والذي لا يتيح وضعه الحالي للأساليب الحديثة أن تأخذ فرصتها في التطبيق بدءا من عملية المسح والفرز وانتهاء بالتشخيص والقياس.

٢ - العمل على إعداد وتطوير الأساليب القياسية الرسمية وغير الرسمية وبمشاركة المعلمين والمعلمات ومن واقع الاحتياجات الفردية للطلاب والطالبات المتخلفين عقليا.

٣ - إقامة دورات تدريبية لمن هم على رأس العمل يتم من خلالها تعريفهم بالقياس واستخداماته المختلفة في مجال السلوك الاجتماعي والمهارات الاجتماعية للطلاب والطالبات المتخلفين عقليا.

٤ - قيام الجامعات في المملكة العربية السعودية وبالتحديد التي تضم أقساما للتربية

الخاصة بإعادة النظر في المقررات التي تخدم مجال التشخيص والقياس، والعمل على إضافة مقررات أخرى في مجال تطبيق أساليب القياس والتشخيص التي تلبي احتياجات الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة بما فيهم المتخلفون عقليا.

٥ - التأكيد على أهمية فريق العمل ومفهومه الذي ينبغي أن يشمل أحد الوالدين للمشاركة في فعاليات العملية التربوية الخاصة بالطلاب والطالبات من المتخلفين عقليا بما فيها عملية القياس والتشخيص.

ملحق رقم ١

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي الفاضل معلم التربية الخاصة حفظهماالله
أختي الفاضلة معلمة التربية الخاصة
السلام عليكم ورحمة الله وبركاته . . . وبعد،

إن الحكم على مسار العملية التعليمية لا يمكن أن يؤخذ في الحسبان ما لم يكن صادرا عن معلم وبمشاركته. لذلك فإن الدراسة العلمية المتصلة بالعملية التعليمية لا يمكن أن تتبنى سوى رأي المعلم وذلك بحكم علاقته المباشرة بهذه العملية. لهذا تسعى الدراسة الحالية إلى معرفة رأيك حول واقع استخدام المعلمين بما فيهم أنت لأساليب القياس في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية وأهمية استخدامها مع الطلاب المتخلفين عقليا. وعلى هذا الأساس فإن لاستبانة تتكون من محورين حيث تدور بنود المحور الأول حول واقع ممارسة المعلمين لأساليب القياس، وأما المحور الثاني فإن بنوده تدور حول أهمية الاستخدام حيث يصل مجموع البنود للمحورين معا إلى ٢٢ فقرة.

إن إجابتك الموضوعية عن بنود الاستبانة قد تفتح آفاقا جديدة لوضع أهداف العملية التعليمية في مجال التربية الخاصة في مسارها العلمي السليم والصحيح. لذلك أود مشكورا أن تقرأ المصطلحات المعرفة تعريفا إجرائيا قبل الإجابة عن بنود الأستبانة حتى يتسنى لك الإجابة عنها دون لبس أو غموض.

شاكرا ومقدرا لك ولوقتك المعطى لي، راجيا من الله العلي القدير أن يكون عملك معي من خلال هذه الورقة في ميزان حسناتك، وأن تعود نتائج هذا العمل على أفراد هذه الفئة بالخير النافع لهم ولمستقبلهم.

وتقبلوا فائق تحياتي

أخوكم
د. عبدالله بن محمد الوابلي

معلومات أولية

الجنس

(١) ذكر ☐

(٢) أنثى ☐

سنوات تدريس مقرر التربية الاجتماعية

(١) ١ - ٤ ☐

(٢) ٥ - ٧ ☐

(٣) ٨ - ١٠ ☐

(٤) ١١ فما فوق ☐

بكالوريوس تربية خاصة

(١) جامعة الملك سعود ☐

(٢) جامعة أخرى ☐

ملحق رقم ٢. التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي لإجابات أفراد العينة عن مستوى استخدامهم لأساليب القياس في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية وأهميته لهذا المجال.

العبـــارات	مستوى الممارسة الفعلية: دائما ت	دائما ٪	أحيانا ت	أحيانا ٪	نادرا ت	نادرا ٪	لم يحدد	المتوسط الحسابي
المحور الأول: واقع استخدام المعلمين لأساليب القياس في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية لدى الطلاب المتخلفين عقليا.								
١ أستخدم أسلوب الملاحظة السلوكية الطبيعية لتحديد جوانب القصور في المهارات الاجتماعية لدى الطلاب.	٩٢	٧٨,٦	٢٢	١٨,٨	٣	٢,٦		٢,٧٦
٢ أستخدم مقاييس مقننة لتقويم مستوى القصور في المهارات الاجتماعية لدى الطلاب.	١٣	١١,١	٥٤	٤٦,٢	٥٠	٤٢,٧	–	١,٦٨
٣ أستخدم أسلوب المقابلة المفتوحة مع الطلاب الذين لديهم مشكلات في تبادل العلاقات الشخصية مع الآخرين بهدف التعرف على جوانبها.	٥٢	٤٥,٤	٥١	٤٤,٣	١٢	١٠,٤	٢	٢,٣٥
٤ أستخدم أسلوب تمثيل الدور كأحد أساليب الملاحظة للكشف عن قصور المهارات الاجتماعية التي يصعب تحديدها من خلال مواقف الملاحظة الطبيعية.	٢٦	٢٢,٤	٦٣	٥٤,٣	٢٧	٢٣,٣	١	١,٩٩
٥ أستخدم تقديرات المعلمين تجاه السلوكيات الاجتماعية للطلاب كأحد مصادر تقويم جوانب القصور في المهارات الاجتماعية لديهم.	٦٢	٥٣,٤	٣٧	٣١,٩	١٧	١٤,٧	١	٢,٣٩

تابع ملحق رقم ٢.

العبارات	دائما ت	دائما ٪	أحيانا ت	أحيانا ٪	نادرا ت	نادرا ٪	لم يحدد	المتوسط الحسابي
٦ أستخدم أدواتي الخاصة لتقويم جوانب القصور في المهارات الاجتماعية لدى الطلاب.	٦٥	٥٦	٣٤	٢٩,٣	١٧	١٤,٧	١	٢,٤١
٧ أستفيد من تقديرات الأقران في تقويم جوانب القصور في المهارات الاجتماعية لدى الطلاب.	٣٢	٢٧,٦	٦٢	٥٣,٤	٢٢	١٩	١	٢,٠٩
٨ أستخدم أسلوب التقارير الذاتية لتقويم المهارات الاجتماعية القاصرة لدى الطلاب ويتم تنفيذه بمساعدتي أو مساعدة الوالدين.	٣٨	٣٣	٥٢	٤٥,٢	٢٥	٢١,٧	٢	٢,١١
٩ أستخدم أساليب المقابلة والتقارير الذاتية معا للتأكد من جوانب القصور في المهارات الاجتماعية لدى الطلاب.	٤٠	٣٥,١	٤٧	٤١,٢	٢٧	٢٣,٧	٣	٢,١١
١٠ أستخدم قوائم الشطب كإحدى فنيات أسلوب الملاحظة الطبيعية لجمع المعلومات اللازمة لتقويم جوانب القصور في المهارات الاجتماعية لدى الطلاب.	١٢	١٠,٥	٤٤	٣٨,٦	٥٨	٥٠,٩	٣	١,٦٠
١١ أستخدم كاميرا الفيديو كإحدى فنيات أسلوب تمثيل الدور في تسجيل التفاعلات الاجتماعية بين الطلاب لتقويمها وتحديد جوانب القصور في المهارات لديهم.	٨	٧	٦	٥,٢	١٠١	٨٧,٨	٢	١,١٩
١٢ أستخدم أسلوب المقابلة المنظمة والمقننة بأسئلة مع الوالدين لجمع المعلومات الضرورية لتقويم جوانب القصور في المهارات الاجتماعية لدى أطفالهم.	٤٢	٣٦,٥	٥٠	٤٣,٥	٢٣	٢٠	٢	٢,١٧

تابع ملحق رقم ٢.

العبارات	مهمة ت	مهمة ٪	قليلة الأهمية ت	قليلة الأهمية ٪	غير مهمة ت	غير مهمة ٪	لم يحدد	المتوسط الحسابي
المحور الثاني: أهمية استخدام أساليب القياس في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية لدى الطلاب المتخلفين عقليا.								
١٣ يساعد توظيف أساليب القياس المختلفة على تحديد الاحتياجات التدريبية للطلاب في مجال المهارات الاجتماعية.	٩٥	٨١,٢	١٩	١٦,٢	٣	٢,٦	–	٢,٧٩
١٤ يوفر استخدام أساليب القياس المختلفة الكثير من الوقت والجهد المبذول في عملية التدريب على مهارات اجتماعية غير ضرورية لهم.	٨٠	٦٩,٦	٢٥	٢١,٧	١٠	٨,٧	٢	٢,٦١
١٥ يعتبر توظيف أساليب القياس بمثابة إجراء لتحديد متطلبات عملية التدريب على المهارات الاجتماعية لدى الطلاب.	٧١	٦٢,٣	٣٦	٣١,٦	٧	٦,١	٣	٢,٥٦
١٦ تكمن أهمية استخدام أكثر من نوع واحد من أنواع أساليب القياس في إعطاء معلومات أكثر دقة في تحديد جوانب القصور في مجال المهارات الاجتماعية لدى الطلاب.	٨٧	٧٤,٤	١٩	١٦,٢	١١	٩,٤	–	٢,٦٥
١٧ تكمن أهمية استخدام أكثر من نوع واحد من أنواع أساليب القياس في الكشف عن المزيد من جوانب القصور في مجال المهارات الاجتماعية لدى الطلاب.	٨٩	٧٦,١	٢٢	١٨,٨	٦	٥,١	–	٢,٧١

تابع ملحق رقم ٢.

العبـــارات	مستوى الممارسة الفعلية: مهمة ت	مهمة ٪	قليلة الأهمية ت	قليلة الأهمية ٪	غير مهمة ت	غير مهمة ٪	لم يحدد	المتوسط الحسابي
١٨ يعتبر استخدام أساليب القياس بمثابة مطلب أساسي لعملية التدريب على المهارات الاجتماعية للطلاب.	٧٧	٦٥,٨	٣٣	٢٨,٢	٧	٦	–	٢,٦٠
١٩ يساعد استخدام أساليب القياس العاملين على تحديد ومعرفة فاعلية عملية التدريب في مجال المهارات الاجتماعية القاصرة لدي الطلاب.	٩٢	٧٨,٦	١٩	١٦,٢	٦	٦,١	–	٢,٧٤
٢٠ يؤكد استخدام أساليب القياس لتقويم جوانب القصور في المهارات الاجتماعية لدى الطلاب على أهمية الاحتياجات الفردية لكل طالب.	٨٢	٧٠,٧	٣٠	٢٥,٩	٤	٣,٤	١	٢,٦٧
٢١ تكمن أهمية استخدام أساليب القياس في أنها تحدد للعاملين نقطة البداية والنهاية لعملية التدريب على المهارات الاجتماعية للطلاب.	٧٩	٦٧,٥	٣١	٢٦,٥	٧	٦	–	٢,٦٢
٢٢ تكمن أهمية استخدام أساليب القياس في أنها تساعد العاملين على تحديد مقدار حجم التدريب على المهارات الاجتماعية للطلاب.	٨٥	٧٢,٦	٢٤	٢٠,٥	٨	٦,٨	–	٢,٦٦

المراجع

[١] Sargent, L. R. *Social Skills for School & Community.* Division on Mental Retardation. Des Moines, Iowa: The Council for Exceptional Children, 1991.

[٢] Whiteman, T. L., J.W. Sciback, and D.H. Ried. *Behavior Modification.* New York: Academic Press, 1983.

[٣] Luckason, J.D.R. *Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Support.* Washington, D.C.: American Association on Mental Retardation, 1992.

[٤] Gresham, F. M. "Social Skills Training with Handicapped Children: A Review." *Review of Educational Research,* 51, 1 (1981), 139-76.

[٥] الوابلي، عبدالله. «مدى احتواء كتب التربية الاجتماعية المقررة على طلاب معاهد التربية الفكرية بالمملكة العربية السعودية على المهارات الاجتماعية.» *رسالة الخليج العربي*، ٥٩، السنة ١٧ (١٩٩٦م)، ٤٥-٩٤.

[٦] Bellack, A. S. "Behavioral Assessment of Social Skills." In A. S. Bellack and M. Hersen, eds., *Research and Practice in Social Skills Training.* New York: Plenum Press, 1979.

[٧] Michelson, L., D.P. Sugai, R.P. Wood, and A. Kazdin. *Social Skills Assessment and Training with Children.* New York and London: Plenum Press, 1983.

[٨] Van Hasselt, V. B., M. Hersen, M.B. Whitehill, and A.S. Bellack. "Social Skill Assessment and Training for Children: An Evaluation Review." *Behavior Research and Therapy,* 17 (1979), 413-37.

[٩] McFall, R.M. "A Review and Reformulation of the Concept of Social Skills." *Behavior Assessment,* 4 (1982), 1-33.

[١٠] Eisler, R. M. "Behavioral Assessment of Social Skills." In M. Hersen and A. S. Bellack, eds., *Behavioral Assessments: A Practical Handbook.* New York: Pergamon Press, 1976.

[١١] Kelly, J. A. *Social Skills Training.* New York: Springer Publishing Company, 1982.

[١٢] Chadsey-Rusch. "Toward Defining and Measuring Social Skills in Employment Setting." *American Journal on Mental Retardation,* 96, no. 4 (1992), 405-18.

[١٣] Anderasik, F., and J. Matson. "Social Skill with the Mentally Retarded." In M.A. Milan, ed., *Handbook of Social Skills Training and Research.* New York: John Wiley, 1983.

[١٤] Kratorchwill, T., and D.C. French. "Social Skill Training for Withdrawn Children." *School Psychology Review,* 13 (1984), 331-37.

[١٥] Matson, J. L., A.E. Kazdin, and K. Esveldt-Dawson. "Training Interpersonal Skills among Mentally Retarded and Socially Dysfunctional Children." *Behavior Research and Therapy,* 18 (1980), 419-27.

[١٦] Turner, S. M., M. Hersen, and A.S. Bellack. "Social Skill Training to Teach Prosocial Behaviors in an Organically Impaired and Retarded Patient." *Journal of Behavioral Therapy and Experimental Psychiatry,* 9 (1978), 253-58.

[١٧] Matson, J. L., and V.A. Senator. "A Comparison of Traditional Psychotherapy and Social Skills Training for Improving Interpersonal Functioning of Mentally Retarded Adults." *Behavior Therapy,* 12 (1981), 369-82.

[١٨] Hersen, M., and A.S. Bellack. "A Multiple-Baseline Analysis of Social Skills Training in

Chronic Schizophrenics." *Journal of Applied Behavior Analysis*, 9 (1976), 239-45.

[١٩] Eisle, R. M., M. Hersen, and P.M. Miller. "Effects of Modeling on Components of Assertive Behavior." *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry,* 4 (1973), 1-6.

[٢٠] Gentile, C., and J.O. Jenkins. "Assertive Training with Mildly Mentally Retarded Persons." *Mental Retardation,* 18 (1980), 315-17.

[٢١] Geller, M. I., H.E. Wildman, J.A. Kelly, and C.S. Laughlin. "Teaching Assertive and Commendatory Social Skills to an Interpersonally-Deficient Retarded Adolescent." *Journal of Clinical Child Psychology,* 19 (1980), 17-21.

[٢٢] Bornstein, M. R., A.S. Bellack, and M. Hersen. "Social Skills Training for Unassertive Children: Multiple Baseline Analysis." *Journal of Applied Behavior Analysis,* 10 (1977), 183-95.

[٢٣] Foxx, R. M., M.J. McMorrow, and M. Mennemeier. "Teaching Social/Vocational Skills to Retarded Adults with a Modified Table Game: An Analysis of Generalization." *Journal of Applied Behavior Analysis,* 17, no. 3 (1984), 343-52.

[٢٤] Bellack, A.S., M. Hersen, and S.M. Turner. "Generalization Effects of Social Skills Training in Chronic Schizophrenics: An Experimental Analysis." *Behaviour Research and Therapy,* 14 (1976), 391-98.

[٢٥] Tofte-Tipps, S., P. Mendonca, and R.V. Peach. "Training and Gener-alization of Social Skills: A Study with Two Developmentally Handicapped, Socially Isolated Children." *Behavior Modification,* 6 (1982), 45-71.

[٢٦] Stacy, D., D.M. Doleys, and R. Malcolm. "Effects of Social Skills Training in Community Based Program." *American Journal of Mental Deficiency,* 48 (1979), 152-58.

[٢٧] Bornstein, P. H., P.J. Bach, M.E. McFall, P.C. Friman, and P.D. Lyons. "Application of a Social Skills Training Program in the Modification of Interpersonal Deficits among Retarded Adults: A Clinical Replication." *Journal of Applied Behavior Analysis,* 13 (1980), 171-76.

[٢٨] Matson, J. L., and R.M. Stephens. "Increasing Appropriate Behavior of Explosive Chronic Psychiatric Patients with a Social-Skills Training Package." *Behavior Modification,* 2 (1978), 61-76.

[٢٩] Frederiksen, L. W., J.O. Jenkins, D.W. Foy, and R. M. Eisler. "Social Skills Training to Modify Abusive Verbal Outbursts in Adults." *Journal of Applied Behavior Analysis,* 9 (1976), 117-25.

[٣٠] Bellack, A.S., M. Hersen, and S.M. Turner. "Role-Play Tests for Assessing Social Skills: Are They Valid?" *Behavior Therapy,* 9 (1978), 448-61.

[٣١] Matson, J. L., and T. Earnhart. "Programing Treatment Effects to the Natural Environment: A Procedure for Training Institutionalized Retarded Adults." *Behavior Modification,* 5 (1981), 27-38.

[٣٢] Matson, J. L., and F. Andrasik. "Training Leisure Time Social Interaction Skills to Mentally Retarded Adults." *American Journal of Mental Deficiency,* 86 (1982), 533-42.

[٣٣] Matson, J. L., T.H. Ollendick, and J.A. Adkins. "A Comprehensive Dining Program for Mentally Retarded Adults." *Behavior Research and Therapy,* 18 (1980), 107-12.

[٣٤] Rychtarik, R. G., and P.R. Bornstein. "Training Conversational Skills in Mentally Retarded Adults: A Multiple Baseline Analysis." *Mental Retardation,* 17 (1979), 289-93.

[٣٥] Sparrow, S., and D.V. Cicchetti. "Behavior Rating Inventory for Moderately, Severely, and Profoundly Retarded Persons." *American Journal of Mental Deficiency,* 82, no. 4 (1978), 365-74.

[٣٦] Meredith, R. L., S. Saxon, D.M. Doleys, and B. Kyzer. "Social Skills Training with Mildly Retarded Young Adults." *Journal of Clinical Psychology*, 36 (1980), 1000-1009.

[٣٧] Smith, L., and S. Greenberg. "Hierarchical Assessment of Social Competence." *American Journal of Mental Deficiency*, 83, no. 6 (1979), 551-55.

[٣٨] Monson, L. B., S. Greenspan, and R.J. Simenonsson. "Correlates of Social Competence in Retarded Children." *American Journal of Mental Deficiency*, 83, no. 5 (1979), 627-30.

[٣٩] Berier, E. S., A.M. Gross, and R.S. Drabman. "Social Skills Training with Children: Proceed with Caution." *Journal of Applied Behavior Analysis*, 15 (1992), 41-53.

[٤٠] Senator, V., J.L. Matson, and A.E. Kazdin. "A Comparison of Behavioral Methods to Train Social Skills to Mentally Retarded Adults." *Behavior Therapy*, 13 (1982), 313-24.

[٤١] Kelly, J. A., B.G. Wildman, and E.S. Berler. "Small Group Behavioral Training to Improve the Job Interview Skills Repertoire in Mildly Retarded Adolescents." *Journal of Applied Behavior Analysis*, 13 (1980), 461-67.

[٤٢] Kelly, J. S., B.G. Wildman, J.R. Krey, and C. Thurman. "Group Skills Training to Increase the Conversational Repertoire of Retarded Adolescents." *Child Behavior Therapy*, 1 (1979), 323-36.

[٤٣] Greenspan, S., B. Shoultz, and M.M. Weir. "Social Judgement and Vocational Adjustment of Mentally Retarded Adults." *Applied Research in Mental Retardation*, 2 (1981), 335-46.

[٤٤] Kelly, J. A., W. Furman, J. Phillips, S. Hathorn, and T. Wilson. "Teaching Conversational Skills to Retarded Adolescents." *Child Behavior Therapy*, 1 (1979), 85-97.

[٤٥] Perry M. A., and M.C. Gerreto. "Structured Learning Training of Social Skills." *Mental Retardation*, 15, no. 6 (1977), 31-34.

[٤٦] Bates, P. "The Effectiveness of Interpersonal Skills Training on the Social Skill Acquisition of Moderately and Mildly Retarded Adults." *Journal of Applied Behavior Analysis*, 13 (1980), 237-48.

[٤٧] Nelson, R.O., F. Gibson, Jr., and D.S. Cutting. "Videotaped Modeling: The Development of Three Appropriate Social Responses in a Mildly Retarded Child." *Mental Retardation*, 11, no.6 (1973), 24-26.

[٤٨] Zisfein, L., and M. Rosen. "Personal Adjustment Training A Group Counseling Program for Institutionalized Mentally Retarded Persons." *Mental Retardation*, 11, no. 4 (1973), 16 -20.

[٤٩] Zisfein, L., and M. Rosen. "Effects of a Personal Adjustment Training A Group Counseling Program for Institutionalized Mentally Retarded Persons." *Mental Retardation*, 12 (1974), 50-53.

The Actual Practice of Assessment and the Importance of Using It in the Area of Social Skills Training

Abdullah M. Alwabli

Associate Professor, Department of Special Education, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The purpose of this study is to investigate the extent to which social education teachers in institutions of mental retardation in Riyadh, Saudi Arabia, use assessment procedures in the area of social skill training for mentally retarded students. It also aims to determine the importance of using these procedures in the same area from the perspective of female and male teachers who have been chosen according to certain conditions, and who number 117 persons.

The study questions were formed in light of the study's two objectives, and the results showed that the trends of teachers towards using assessment procedures in the area of social skills training for mentally retarded students do not rise to the level of importance necessary for applying assessment procedures in this area. That is why the sample's answers came within the estimation of (sometimes). Even if there are differences in the level of usage which lean towards the female teacher and those of lengthy experiences the extent of usage stays within its lowest limitations. The study results also show that teachers felt the importance and necessity of using assessment procedures in the area of social skills training for mentally retarded students, although there are some differences in this sense which favor female teachers and those of lengthy experience, but still this does not decrease this importance in its general picture. Rather, it increases its importance and the extent of the need to use it for confronting behavior problems whi :h result from the lack of training process association in the area of social skills training with assessn ɜnt procedures.



مجلة جامعة الملك سعود، م١٣ ، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٢٤١-٢٧٩ (١٤٢١هـ/ ٢٠٠١م).

الحاجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية بالأحساء

عبدالله عبدالعزيز السهلاوي

أستاذ مشارك، قسم الإدارة التعليمية، كلية التربية، جامعة الملك فيصل، الأحساء، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤١٩/٨/٧هـ، وقُبل للنشر في ١٨/ ١/ ١٤٢٠هـ)

ملخص البحث. أظهرت العديد من الدراسات ضعف الإعداد المهني لمديري المدارس وعدته في مقدمة المشكلات التي تعاني منها الإدارة المدرسية في المملكة، وأوصت بإعداد وتنفيذ برامج تدريبية لمديري المدارس. وقد أجريت هذه الدراسة لاستطلاع آراء مديري المدارس الابتدائية بالأحساء نحو الحاجات التدريبية لمدير المدرسة الابتدائية. وقد تكونت عينة الدراسة من ٦٧ مديرا تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من مديري المرحلة الابتدائية. وبعد جمع البيانات وتحليلها توصلت الدراسة إلى أن الحاجات التدريبية التي احتلت المراتب العشر الأولى من حيث ضرورتها لمدير المدرسة الابتدائية هي: ١- تنمية مهارة صنع القرار واتخاذه؛ ٢- الإلمام بأساليب تقويم أداء العاملين في المدرسة؛ ٣- الإلمام بالأنظمة واللوائح؛ ٤- استيعاب التقنيات الإدارية الحديثة؛ ٥- التعرف على مشكلات الطلاب وأسبابها وسبل علاجها؛ ٦- الإلمام بطرق التدريس واستخدام الوسائل التعليمية؛ ٧- تنمية الإحساس بأخلاقيات الإدارة؛ ٨- التعرف على طبيعة العلاقات الإنسانية وتنمية القدرة على العمل الجماعي؛ ٩- الإلمام بعملية تكوين المجالس المدرسية؛ ١٠- الإلمام بطرق إدخال التغيير وإنجاحه. وفي نهاية الدراسة قدم الباحث عددا من التوصيات والمقترحات التي يأمل أن تسهم في تطوير البرامج التدريبية لمديري المدارس.

مقدمـــة

لقد مرّ مفهوم الإدارة المدرسية بأطوار متعددة كانعكاس لتطور مفهوم التربية. فقديما انحصر مفهوم التربية في عملية نقل التراث الثقافي والمعرفي للمجتمع من جيل إلى آخر. ثم تطور المفهوم ليشمل الاهتمام بالنمو المتكامل للفرد معرفيا وعقليا ونفسيا وجسميا واجتماعيا. وتبعا لهذا التغيير تغيرت مهام مدير المدرسة ومسؤولياته، وتعاظم دوره. إلا أن تغيير العمل الإداري والتعليمي، والتشريعات، والبنية التنظيمية لم يصاحبه تغيير مكافئ في الإدارة المدرسية إذ ظلت بطيئة في تطورها [١، ص ٣٤].

وفي الدراسة التي قام بها فهمي ومحمود بتكليف من مكتب التربية العربي لدول الخليج حول تطوير الإدارة المدرسية في دول الخليج العربية، خلص الباحثان إلى أن الإدارة المدرسية في دول الخليج العربي تعاني عددا من أوجه القصور والمشكلات التي تأتي في مقدمتها مشكلة عدم مسايرة هذه الإدارة للمبادئ والأساليب الإدارية الحديثة، وسيادة الجوانب الإدارية التقليدية عليها. وأن من أهم أسباب هذه المشكلة ضعف الإعداد المهني لمديري المدارس مما يعوقهم عن القيام بمسؤوليات وظائفهم القيادية بالمستوى المطلوب [١، ص١٦]. كما خرجت هذه الدراسة بعدد من التوصيات تصدرتها التوصية بوجوب زيادة الاهتمام بالدورات التدريبية لمديري المدارس قبل وأثناء العمل.

مشكلة الدراسة

إن الإدارة المدرسية تقع عليها مسؤولية مباشرة في تحقيق رسالة التربية وبلوغ أهدافها المنشودة. إلا أن تحقيق هذه الغايات والأهداف لا يمكن أن يتم إلا من خلال إدارة جيدة وفعّالة، إذ من خلال السلوك الإداري لمدير المدرسة يتحدد نجاح أو فشل المدرسة. وباستعراض العديد من الدراسات التي تناولت الإدارة المدرسية في المملكة العربية السعودية يتضح أن ضعف الإعداد المهني لمديري المدارس كان في مقدمة المشكلات التي تعاني منها الإدارة المدرسية [١-٣].

ولن يمكن مواجهة هذه المشكلات والتغلب عليها ما لم يكن المديرون قادرين على القيام بواجباتهم ومسؤولياتهم بكل كفاية واقتدار. وهذا بدوره متوقف على قدر إعدادهم

وتأهيلهم وتلبية احتياجاتهم التدريبية. ومعلوم أنه من غير المجدي أن تصمم برامج تدريبية من غير وجود حاجة حقيقية للتدريب أو بمعزل عن الاحتياجات الفعلية للمتدربين. مما يؤكد ضرورة التعرف على الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس.

أسئلة الدراسة

بناء على ما سبق فإن أسئلة الدراسة هي :

١- ما هي الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية كما يراها مديرو المدارس الابتدائية بالأحساء؟

٢- هل تختلف الآراء حول ضرورة هذه الاحتياجات باختلاف بعض الخصائص الشخصية والوظيفية كالعمر، وسنوات الخبرة الإدارية، وسنوات الخبرة في التدريس؟

أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١- تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية كما يراها مديرو المدارس الابتدائية في الأحساء.

٢- استخلاص أهم النتائج التي يكشف عنها التحليل النظري والميداني حول الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية.

٣- تقديم عدد من التوصيات والمقترحات التي تساعد في تصميم وتنفيذ برامج تدريبية لمديري المدارس الابتدائية.

أهمية الدراسة

تبرز أهمية هذه الدراسة للأسباب والمبررات التالية:

١- لقد أصدرت وزارة المعارف في المملكة قرارا يحدد فترة تكليف مديري المدارس بما لا يتجاوز أربع سنوات. مما يعني أن هناك أعدادا كبيرة من المدرسين يتوقع أن يشغلوا منصب مدير مدرسة. ومعلوم أن من يصلح للتدريس لا يصلح بالضرورة

للإدارة. وهذا يؤكد الحاجة الماسة إلى المزيد من الإعداد والتأهيل والتدريب لـهـؤلاء المدرسين بعد التعرف على احتياجاتهم التدريبية التي يشعرون بعدم توافرها لديـهـم. والدراسة الحالية تعد إسهاما حقيقيا في هذا الاتجاه.

٢- إن هناك تعميما وزاريا برقم ٦/٨/٣٢ / ٢٢٤/ ٣١ وتاريخ ٢٤/ ٣/ ١٤١٥هـ ينص في إحدى فقراته على «أن تكون البرامج التنشيطية واللقاءات التربوية... من إعداد وتنفيذ المناطق التعليمية مع الاستئناس بالضوابط والتوجيهات المرفقة» وكان من ضمن هذه الضوابط «يُخصّص البرنامج لفئات مختارة من مديري المدارس... ويقدم لهم ما يناسبهم من موضوعات حسب *الحاجة الفعلية لكل منهم... وحصر جوانب العمل التي يحتاجون فيها إلى مساعـدة»*. و يعد هذا التعميم تأكيدا على خصوصية الاحتياجات التدريبية لكل منطقة تعليمية. وهو ما ستحاول هذه الدراسة الكشف عنه.

٣- تعتزم كلية التربية بجامعة الملك فيصل إنشاء برنامج دراسات عليا في تخصص الإدارة المدرسية لإعداد وتأهيل مديري المدارس و يمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في هذا البرنامج.

حدود الدراسة

١- تقتصر هذه الدراسة على مديري المدارس الابتدائية الحكومية في الأحساء.

٢- تقتصر هذه الدراسة على الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية من وجهة نظر مديري المدارس الابتدائية في الأحساء كما جاءت في أداة الدراسة.

منهج الدراسة

لتحقيق هدف الدراسة سيتم استخدام المنهج الوصفي المسحي لجمع المعلـومـات والبيانات اللازمة حول تدريب مديري المدارس في المملكة والاحتياجات التدريـبـيـة لهؤلاء المديرين معتمدين على مسح وتحليل أدبيات الموضوع العربية والغربية المتوافرة. وسوف يتم جمع المعلومات والبيانات اللازمة من خلال الآتي:

١- مصادر مكتبية ووثائقية تشتمل على الكتب والمراجع والدوريات والتعامـيـم

الصادرة عن الأجهزة الرسمية.

٢- الدراسة الميدانية القائمة على بيانات ومعلومات سيتم جمعها من عينة الدراسة باستخدام استبانة قام الباحث بتصميمها.

مجتمع الدراسة

يشكل جميع مديري المدارس الابتدائية الحكومية في الأحساء المجتمع الكلي للدراسة. وقد بلغ عدد هؤلاء المديرين في العام الدراسي ١٤١٧/١٤١٨هـ ١٧٨ مديرا وفقا لبيان إدارة التعليم بالأحساء.

عينة الدراسة

أما عينة الدراسة فقد تم اختيارها بطريقة العينة العشوائية البسيطة من مديري المدارس الابتدائية الحكومية في الأحساء. وبعد الحصول على موافقة رسمية من إدارة التعليم بالأحساء لتطبيق أداة الدراسة أرسلت أداة الدراسة إلى ثمانين مديرا يشكلون ٥٠٪ تقريبا من مجتمع الدراسة. وكان إجمالي العائد منها بعد المتابعة ٦٧ استمارة تشكل ٣٨٪ تقريبا من مجتمع الدراسة. ويبين جدول رقم ١ وصفا لعينة الدراسة.

جدول رقم ١. وصف عينة الدراسة (ن = ٦٧).

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
العمر	١- أقل من ٤٠ سنة	١٢	١٧,٩
	٢- من ٤٠ سنة وأكثر	٥٥	٨٢,١
الخبرة الإدارية	١- أقل من ١٠ سنوات	٢٠	٢٩,٩
	٢- من ١٠ سنوات وأكثر	٤٧	٧٠,١
الخبرة في التدريس	١- أقل من ١٠ سنوات	٣٦	٥٣,٧
	٢- من ١٠ سنوات وأكثر	٣١	٤٦,٣

أداة الدراسة

تم جمع البيانات عن طريق استبانة صممها الباحث بعد مراجعة مستفيضة للأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة.

الصدق

للتأكد من صدق الأداة تم عرضها على عدد من مديري المدارس الابتدائية لقراءتها وبيأن درجة وضوح فقراتها وأخذت ملاحظاتهم عند إعادة صياغة الأداة. كما عرضت الأداة على ثلاثة من الأساتذة في كلية التربية للكشف عن ملاءمتها لتحقيق هدف الدراسة، وعدلت الأداة في ضوء ملاحظاتهم ومقترحاتهم، فأخذت الأداة شكلها النهائي الآتي:

١- الجزء الأول ويشتمل على بيانات شخصية كالعمر، والخبرة في التدريس، والخبرة الإدارية.

٢- الجزء الثاني ويتألف من سبع وثلاثين فقرة تغطي احتياجات تدريبية لمدير المدرسة الابتدائية. وطلب من عينة الدراسة أن تحدد رأيها حول درجة ضرورة كل حاجة من هذه الحاجات باختيار أحد المستويات التالية: ضرورية جدا - ضرورية - متوسطة - غير ضرورية - غير ضرورية على الإطلاق.

ثبات الأداة

لحساب الثبات تم استخدام معامل الثبات المحسوب بالطريقة النصفية وذلك بقسمة فقرات الاستبانة إلى الفقرات ذات الأرقام الفردية والفقرات ذات الأرقام الزوجية. وتم تصحيح المعامل المحسوب بمعادلة سبيرمان - براون. وكانت قيمة معامل الثبات ٠,٧٤ وهي قيمة كافية للحكم على مناسبة الأداة لإجراء الدراسة.

أدبيات الدراسة

الإطار النظري

إن نجاح المدرسة في تحقيق أهدافها متوقف إلى حد كبير على ما يقوم به المدير،

فهو أكثر الناس التصاقا بالعملية التربوية وتأثيرا في مخرجاتها. وقد أشارت كثير من الدراسات إلى وجود علاقة إيجابية بين السلوك الإداري لمدير المدرسة والتحصيل الدراسي للطلاب [٤، ص ١٤٧؛ ٥، ص ٥٠؛ ٦، ص ٣؛ ٧، ص ١٩٠].

ولان نجاح العمل المدرسي مرتبط بفعالية المدير فإن أكثر المديرين نجاحا وفعالية لم يولدوا هكذا ناجحين. إن لدى بعض الأفراد استعدادات في بعض النواحي وهذه الاستعدادات لابد من تحسينها وتطويرها بالممارسة والمران. وحتى أولئك الذين تعوزهم تلك الاستعدادات يمكنهم الارتفاع بمستوى كفايتهم الإدارية لكي يكونوا إداريين أفضل في المستقبل [٨، ص٥٢؛ ٩، ص ص ٢٨-٢٩؛ ١٠، ص٤].

وهكذا فإن تقدم العمل المدرسي يتوقف على ما يبذل من جهود نحو استغلال الموارد البشرية عن طريق تنمية وتدريب الأفراد العاملين في التربية وفي مقدمتهم مدير المدرسة. وهو ما أوصت به الكثير من الدراسات [١١، ص١٢؛ ١٢، ص٤٥؛ ١٣، ص٣].

تعريف التدريب

في اللغة درّب بمعنى عوّد و مرّن. ويقال درّب البعير علّمه السير على الدّروب [١٤، ص ٢٧٧].

أما معجم *مصطلحات العلوم الاجتماعية* فقد عرّف التدريب بأنه إعداد الشخص للاستخدام أو الترقي في أي فرع من فروع النشاط ومساعدته في الإفادة من قدراته حتى يحقق لنفسه وللمجتمع أكثر ما يمكن من مزايا [١٥، ص ٤٢٩].

كما عُرّف التدريب على أنه «عملية تعليمية مخططة يتم خلالها اكتساب العاملين لمعارف وخبرات ومهارات واتجاهات جديدة تؤدي إلى إتقان أدوارهم وإنجاز ما يضطلعون به من مهام ووظائف بقدرٍ عالٍ من الكفاءة والاتقان» [١٦، ص ١٣٨].

في حين عرّفه القريوتي بأنه «عملية تعليم مبرمج لمسلكيات معينة بناءً على معرفة يجري تطبيقها لغايات محددة تضمن التزام المتدربين بقواعد وإجراءات محددة» [١٧، ص ١٥٣].

وقد اعتبر شاويش التدريب الخطوة الثالثة بعد الاستقطاب والاختيار في تزويد المنظمة بالموارد البشرية الملائمة. وفي هذا السياق عرّف التدريب بأنه عملية تطوير صفات أو خصائص لدى الموارد البشرية لتكون أكثر إنتاجية. وعليه فقد رأى أن الغرض من التدريب هو زيادة إنتاجية الأفراد في وظائفهم [١٨، ص ٥٣٩].

وفي المجال التربوي نظر شريف وسلطان إلى التدريب باعتباره عملية ذات وجهين، وجه يتعلق بالإعداد قبل دخول المهنة pre-service education وآخر يتعلق بالتدريب أثناء الخدمة in-service education. وأن الوجه الأول هو بدء لطريق النمو المهني للمعلمين والمديرين في حين أن الآخر هو الضمان الوحيد لاستمرار هذا النمو المهني [١٩، ص ١٥].

ويعرف Schuler التدريب بأنه أية محاولة لتحسين أداء الموظف بزيادة قدراته من خلال تغيير اتجاهاته أو زيادة مهاراته أو معارفه [٢٠، ص ٣٣١].

وعندما استعرض مرسي مفهوم التدريب في الكتابات المتاحة عن التربية أو التدريب في أثناء الخدمة لاحظ عدم وجود اتفاق بينها. إذ وجد أن الكتابات الحديثة تفضل استخدام مصطلح التربية أثناء الخدمة بدلا من التدريب أثناء الخدمة. وذلك لأن البعض يرى أن التدريب خاص بالحيوان ولا يليق بالانسان. وتفاديا لهذا الجدل استخدم المصطلحان معا فيقال التربية والتدريب في أثناء الخدمة [٢١، ص ١٦٨].

أهمية التدريب

يكتسب التدريب أهميته من التغييرات والتحولات السريعة التي تجتاح المجتمع وتفرض نفسها على المدرسة مما يستدعي المعايشة الإيجابية والتأقلم من جانب المدرسة والتكيف مع المستجدات في البيئة المحيطة. ففي الولايات المتحدة الأمريكية مثلا بيّن Anderson أن ٦٠٪ من مديري المدارس الحاليين سيحالون إلى التقاعد خلال عقد التسعينات مما يتطلب إعداد وتدريب عناصر جديدة لقيادة المدارس إلى القرن العشرين. وكذلك فإن قرار وزارة المعارف السعودية بتحديد فترة تكليف مدير المدرسة بما لا يتجاوز أربع سنوات يعد مثالا آخر على أهمية التدريب [١٠، ص ٣].

كما تبرز أهمية التدريب باعتباره أساس كل تعلم وتنمية للعنصر البشري الـذي يسهم بدوره في تقدم المجتمع وبنائه. ويعمل التدريب الناجح على زيادة كفاية الفرد الفنية والعلمية والإنتاجية. إضافة إلى أنه يبعث الثقة في نفوس الأفراد. كما أن حصول الفرد على الشهادة ليس هدفا نهائيا، إذ ربما لا يتلاءم المؤهل العلمي مع متطلبـات العمل الفعلية [١٩، ص ص ١١-١٢].

وهذا ما كشف عنه Peterson بقوله إن المديرين في المستوى الأوسط من الإدارة في كل المنظمات تنمو معظم مهاراتهم ويكسبون معظم معارفهم وتتشكل الكثير من قيمهم أثناء العمل (على رأس العمل) أكثر من الدروس الجامعية. وتمتد أهمية التدريب لتشمل الموظف الجديد والموظف القديم. فالموظف الذي يلتحق حديثا بالمنظمة قد لا تتوافـر لديه المهارات والخبرات الضرورية للقيام بواجبات وظيفته بالكفاءة المطلوبة وبالتدريب يصبح قادرا على أداء الواجبات المتوقعة منه بطريقة صحيحه. أما الموظف القديم، فيحتاج إلى التدريب لتطوير معلوماته وتنمية قدراته بسبب التطور المستمر في العلوم والمعارف [٧، ص ص ١٨٩ ، ٢٥٦].

ويرى شريف وسلطان أن التدريب في مهنة التعليم يشكل ضرورة أكثر إلحاحـا وأشد خطورة نتيجة التطورات المستمرة والمشكلات العديدة التي تعترض العمل التعليمي، خاصة في الدول النامية التي لا تستطيع مواكبة التطورات الحديثة بدون تطوير لقواهـا البشرية الموجودة لديها. كما يشيران إلى حقيقة أخرى تؤكد أهمية التدريب وهـي أن «نظام الخدمة المدنية لا يسمح بسهولة الاستغناء عن الموظفين غير الأكفاء. ومعنى هذا أننا أمام ضرورة ماسة لتدريب هؤلاء الموظفين غير المؤهلين لرفع مستواهم» [١٩، ص ص ١٢ ، ١٣].

وبالرغم من هذه الأهمية الكبيرة للتدريب فإن برامج تدريب المديرين بشكل عام ومديري المدارس بشكل خاص في الوطن العربي لم تصل إلى المستوى المطلوب. ويبدو ذلك من نتائج بعض الدراسات في هذا المجال. فمثلا توصل الغمري في الدراسة التي أجراها لاقتراح نموذج للتطوير الإداري في الدول النامية إلى أن من أهم أسباب إخفاق برامج التدريب كان عدم دراسة الاحتياجات التدريبية بشكل دقيـق [٢٢، ص ٣٤].

وتوصلت الدراسة التي قام بها الطويل حول التجربة الخليجية في مجال التدريب الإداري ومشكلاته إلى نتائج مشابهة. إذ برزت مشكلة عدم تحديد الاحتياجات التدريبية كأهم مشكلات التدريب الإداري التي تواجه معاهد الإدارة بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية [٢٣، ص ٤١].

أما بالنسبة لبرامج تدريب مديري المدارس فهي الأخرى تعاني من بعض أوجه القصور. ويظهر هذا في النقد الموجه لبرنامج تدريب المرشحين للترقية لوظيفة ناظر ثانوي عام الذي عقدته مديريات التربية والتعليم في مصر عام ١٩٩٣م. إذ إن البرنامج يضم فئات متنوعة من المتدربين ويتم تدريبهم لوظائف متنوعة. كما أن مدة البرنامج ستة أيام فقط وهي فترة غير كافية. إضافة إلى أن أسلوب المحاضرة كان الأسلوب الوحيد المتبع [٢٤، ص ص٤٠٧-٤٠٨].

وفي تناولهما لبرامج إعداد وتدريب مديري المدارس في دول الخليج العربية أوضح فهمي ومحمود أن معظم الدورات التدريبية التي تعقد لإعداد مديري المدارس في المراحل المختلفة لا تكفي سواء في مدتها أو المواد الدراسية والنشاطات المتضمنة فيها لإعداد مدير المدرسة إعدادا تربويا سليما وجيدا [١، ص ١٥٤].

وهذا يؤكد ضرورة تحديد الاحتياجات التدريبية للمتدربين قبل البدء في تصميم وتنفيذ أي برنامج تدريبي. وهذا يقودنا إلى الجزء التالي المتعلق بتحديد الاحتياجات التدريبية.

الاحتياجات التدريبية

إن أي برنامج تدريبي يهدف في المقام الأول إلى تلبية احتياجات تدريبية لدى المتدربين. إذ إن التدريب لا يتم من أجل التدريب نفسه. ولذا فإن تحديد مفهوم الاحتياجات التدريبية أمر في غاية الأهمية.

يرى شريف وسلطان أن الاحتياجات التدريبية هي «مجموعة التغييرات المطلوب إحداثها في معلومات وخبرات العاملين لجعلهم أقدر على تأدية أعمالهم بشكل أفضل وتشمل المعلومات والمعارف وطرق العمل والسلوك والاتجاهات» [١٩، ص ٢٩١].

ويعرف Monette الحاجة بأنها «القصور أو الفرق بين المعايير المطلوبة والمعـايـيـر الموجودة فعلا.» ويمكن أن تقاس الاحتياجات بمقارنة أولئك الذين يمتلكون الحاجة بمن لا يمتلكونها [٢٥، ص ١١٨].

أما النصار فقد عرّف الاحتياجات التدريبية بأنها «نواحي القصور أو النقص فـي المعارف والمهارات... والتي يراد استكمالها كما وكيفا بالتدريب» [١٦، ص١٤٠].

في حين يعرفها هاشم بأنها «تلك الاحتياجات التي تسعى عملية التدريب إلـى توفيرها.» وعنده أن هذه الاحتياجات تشمل جانبين أساسيين هما:

١- جانب قوة وهي خصائص وقدرات يراد إكسابها للمتدرب.

٢- جانب قصور أو ضعف وهي خصائص وصفات غير مرغوبة موجودة لـدى الفرد ويراد علاجها أو استبدالها بخصائص وصفات أخرى مرغوبة [٢٦، ص ٢٦٠].

وفي تناوله لموضوع التدريب اعتبر شاويش أن تحديد الاحتياجات التدريبية هو أول خطوات التدريب. وأنها تعني أنواع التغييرات أو الإضافات المطلوب إدخالها عـلـى السلوك الوظيفي للفرد وعلى أنماط أدائه ودرجة كفاءته. وأضاف بأنها مجالات معلومات أو مهارات يتطلب تطويرها أكثر لتحقيق زيادة في الإنتاجية [١٨، ص ص ٥٤١-٥٤٢].

وفي مقالة تصدت لأساسيات تحديد الاحتياجات التدريبية أكد عساف أن الاحتياجات التدريبية يجب أن تعكس مشكلة المنظمة. إذ إن وجود مشكلة ما يعني بالضرورة وجود حاجة ما لابد من تحديدها والعمل على إشباعها بغية مواجهة تلك المشكلة ومعالجتها. وفي هذا السياق أشار عساف إلى ملاحظتين جوهريتين تتعلقان بمشكلات المنظمة وهما أن مشكلة المنظمة ليست بالضرورة وباستمرار ممكنة الحل بالتدريب. والملاحظة الثانية هي أنه من المستحيل واقعيا حصر جميع المشكلات، وبالتالي حصر الاحتياجات الحاضرة والمستقبلية [٢٧، ص ص١٥-١٦].

بالرغم من إدراك هذا فإن نجاح أي برنامج تدريبي يقاس بمدى تعرّفه على الاحتياجات التدريبية وحصرها. وهذا ما ذهب إليه شريف وسلطان عندما أكدا علـى الأهـمـيـة الكبرى للاحتياجات التدريبية في نجاح أية منظمة في تحقيق أهدافها. وقد لخصا هذه الأهمية في النقاط التالية:

١- تعد الأساس الذي يقوم عليه أي نشاط تدريبي.
٢- تعد العامل الحقيقي في رفع كفاءة العاملين.
٣- تعد المؤشر الذي يوجه التدريب إلى الاتجاه الصحيح.
٤- تعد العامل الأساسي في توجيه الإمكانيات المتاحة للتدريب إلى الاتجاه الصحيح.
٥- عدم التعرف على الاحتياجات التدريبية مسبقا يؤدي، إلى ضياع الجهد والمال والوقت المبذول في التدريب [١٩، ص ٢٩٢].

يتضح من هذا العرض أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية. إلا أن هذا ليس بالأمر الهيّن بسبب تعقد المنظمات المعاصرة وسرعة تغيّرها. ومع ذلك فإن هناك بعض الوسائل التي يتم من خلالها الكشف عن الاحتياجات التدريبية.

الاحتياجات التدريبية وأساليب الكشف عنها

إن تحديد الاحتياجات التدريبية لا يمكن أن يتم في فراغ أو بمعزل عن أهداف المنظمة والصعوبات التي تواجهها هذه المنظمة. أي هل بلوغ المنظمة لأهدافها يتطلب توفير هذه الاحتياجات؟ وهل سيمكن بتوفير هذه الاحتياجات التغلب أو معالجة بعض الصعوبات والمشكلات التي تواجه المنظمة؟ إضافة إلى هذا، فإن هناك تغييرات تطويرية وإصلاحات تربوية تفرض نفسها عند تحديد الاحتياجات التدريبية. وفي هذا السياق سنقوم باستعراض أهم الكتابات التي تناولت أساليب ووسائل الكشف عن الاحتياجات التدريبية مقتصرين على ما له علاقة وثيقة بموضوع الدراسة الحالية.

لقد حدد عساف أسلوبين للكشف عن الاحتياجات التدريبية هما: أسلوب التحليل والمسح الشامل للمنظمة ويشمل الأهداف والسياسات والبرامج والخطط المزمع إنجازها. والأسلوب الثاني هو التحديد والتحليل الجزئي بالتركيز على أحد أو بعض جوانب أو فروع أو وظائف المنظمة. كما حدد أربع وسائل للكشف منها وسائل الاتصال المباشر مع العاملين للتعرف على احتياجاتهم ووسائل استقصاء الآراء كالإجابة عن استبانات معدة لذلك [٢٧، ص ١٧].

أما هاشم فقد حدد تسع وسائل يتم بها الكشف عن الاحتياجات التدريبية نذكر منها الآتي:

١- تخطيط الموارد البشرية في المنظمة لمقابلة التوسع أو عمليات الإحلال.

٢- تحليل نتائج تقويم الأداء للتعرف على أوجه النقص أو القصور.

٣- تحليل الوظيفة من حيث واجباتها ومسؤولياتها وما يلزم للقيام بها من مهارات ومعارف وخبرات.

٤- دراسة التطورات والتغييرات المخططة للمنظمة وما يمكن أن يتبعها من إنشاء وظائف جديدة أو تعديل في أنظمة وإجراءات العمل.

٥- دراسة ظروف التطور التكنولوجي وما يستلزمه من مهارات وخبرات جديدة.

٦- الاستعانة بمؤشرات عامة. ويمكن أن تتضمن الدراسات السابقة [٢٦، ص ٢٦٣].

وفي تصنيف مشابه حدّد القريوتي ثلاثة أساليب للتعرف على الاحتياجات التدريبية هي:

١- الدراسة الشاملة للعمل والطرق المتبعة فيه ومستويات أداء العاملين.

٢- طلب العاملين أنفسهم بعض الدورات لمعالجة قضايا يحددونها بأنفسهم.

٣- شعور الإدارة نفسها بأهمية موضوع ما [١٧، ص ١٥٧].

أما في المجال التربوي فقد أورد شريف وسلطان عشرة مصادر للتعرف على الاحتياجات التدريبية. وهي تشبه إلى حد بعيد الأساليب والوسائل التي حددها هاشم. ولهذا سنذكر بعضا منها:

١- معرفة معدلات الأداء المطلوبة ومقارنتها بالمعدلات الفعلية.

٢- تغيير نظم العمل والقوانين أو دخول معدات وآلات جديدة.

٣- آراء الرؤساء حول نقاط الضعف في مرؤوسيهم.

٤- دراسة أهداف المنظمة دراسة وافية.

٥- تقارير المشرفين والموجهين التربويين.

٦- الشكاوى ومعرفة أسبابها وإمكانية التغلب عليها بالتدريب.

٧- قيام العاملين في الحقل التعليمي والإداري بتقدير احتياجاتهم التدريبية بأنفسهم.
٨- الدراسات التي تطبق على العاملين في التربية لغرض تقدير احتياجاتهم التدريبية [١٩، ص ص ٢٩٤-٢٩٦].

الدراسات السابقة حول الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس

نظرا لقلة الدراسات التي تناولت موضوع تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس في المملكة، فإننا سنقوم بالاستعانة بما استطعنا الوصول إليه من هذه القلة وكذلك ببعض الدراسات العربية والغربية التي حاولت تحديد المهارات والكفاءات اللازمة لقيام المدير بواجباته والتي يمكن اعتبارها احتياجات تدريبية للمدير.

لقد قام فهمي ومحمود بتكليف من مكتب التربية العربي لدول الخليج بدراسة لتطوير الإدارة المدرسية في دول الخليج العربية. وكان من أهم المقترحات التي تقدمت بها فيما يتعلق بالإعداد والتدريب الآتي:

١- تركيز جهود إعداد وتدريب مديري المدارس على جانبين متكاملين هما:

أ- جانب معرفي يتضمن المبادئ الأساسية في علم الإدارة التعليمية وما يستجد فيها من معارف واتجاهات وتقنيات.

ب - جانب مهاري يحرص على تنمية المهارات والقدرات اللازمة للقيام بالمهام الوظيفية وتشخيص المواقف الإدارية المختلفة ووضع حلول ملائمة لها.

٢- أن تهدف برامج الإعداد والتدريب إلى إكساب المديرين الكفايات الرئيسة التالية: التخطيط للعمل المدرسي - التنظيم - التنسيق - التنفيذ والمتابعة - التقويم - تنمية العلاقة بين المدرسة والمجتمع - العلاقات الإنسانية - تنفيذ المنهج المدرسي - التنمية المهنية للعاملين - إدارة الأفراد - شؤون الطلاب و إرشادهم وتوجيههم - الإدارة المالية - العمل مع المستويات الإدارية العليا - البحث والتطوير [١، ص ص ٢٤٠-٢٤١].

وعندما تناول عبود وآخرون موضوع إعداد مدير المدرسة الابتدائية أشاروا إلى المهارات الأساسية الثلاث التي حددها كاتز Katz، والتي يرى أن كل مدير في حاجة

إليها وهي المهارات الفنية والإنسانية والتصورية [٢٨، ص ١٦٨].

أما Pankake and Burnett، فقد حدد لمجموعة من الصفات التي تميز المدير الفعّال للمدرسة الابتدائية، منها اهتمامه بالنمو المهني للهيئة التدريسية، ومقدرته على وضع الأهداف وتقويمها، وبحثه الدائم عن كل معرفة جديدة في مجال عمله إضافة إلى أنه لا يكتفي بالقول للآخرين ما يجب عليهم عمله بل يظهره لهم من خلال الممارسة إذ يمثل القدوة لهم قولا وعملا [٢٩، ص ص ٤١ ، ٧٦ ، ١١٢ ، ١١٧].

وفي هذا السياق يرى Sergiovanni أن المدير الفعّال يتصف بقدرته على العمل مع الناس وكسب تعاونهم ولديه مهارة التخطيط والتنظيم والقيادة والإشراف وتقويم تحصيل الطلاب وأداء المدرسين والعاملين في المدرسة [٣٠، ص ص ٤ ، ٥ ، ١٦]. وتقدم أحمد بعدد من التوصيات والمقترحات لأهم الموضوعات التدريبية اللازمة لتحسين أداء مدير المدرسة الابتدائية، وكان من ضمنها: النواحي المالية والإدارية والإشرافية - الاتجاهات الحديثة في مجال الإدارة التعليمية [٣١، ص ١٠٠].

وتوصل نبراوي إلى أن مدير المدرسة مطالب بأن يكون ملما بالعلوم التربوية وبنظريات علم النفس وعلم الاجتماع، والشؤون المالية ووضع الميزانية والإجراءات المتعلقة بصرف المال، وبالقانون ليعرف حقوقه وواجباته [٤، ص ص ١٤٦-١٤٧]. ويرى الفقي أن مدير المدرسة لكي يتغلب على المشكلات التي تواجهه ويحد من أسباب الفشل، فإن هناك مجموعة من المهارات الفنية والإنسانية والإدراكية التي يحتاج إلى التدريب عليها ومنها:

١- فهم عمليات التعليم والتعلم والمقدرة على تحسينها.

٢- فهم طبيعة تكوين بيئة المدرسة المحلية والقدرة على إقامة علاقات جيدة بين المدرسة والمجتمع المحلي.

٣- فهم الأوجه الفنية للإدارة المدرسية - المباني المدرسية - استعمال المصادر بطريقة فعّالة.

٤- فهم عمليات التغيير والقدرة على إجراء التغييرات في المدرسة والمجتمع.

٥- فهم الثقافات المختلفة والقدرة على تخطيط وإعداد برنامج يقابل حاجات

التلاميذ في المدرسة.

٦- الفهم والقدرة على الاستفادة من نتائج البحوث التربوية [٣٢ ، ص ص ٤٧٧-٤٧٨].

ويذهب Boyd إلى أن الاتجاهات الحديثة في الإدارة المدرسية ترى في المدير قائدا تربويا instructional leader، وعليه أن يقوم بهذا الدور في المقام الأول بالإضافة إلى الأعمال الإدارية الأخرى. ولهذا فإن كثيرا من خبراء التربية وممارسيها يؤكدون على هذا الدور. ولكي يقوم المدير بهذا الدور فإن عليه أن يكون نشطا في قاعة الدرس، مما يؤكد حاجة المدير إلى مهارات الإشراف والتقويم [٣٣، ص ٦٧]. ولهذا يعتقد Findley and Findley أن نجاح المدرسة وفعاليتها مرتبط بقيام المدير بدور القائد التربوي. وأنه بالرغم من تعدد جوانب عمل المدير فإن جهده الأساس يجب أن يوجه لزيادة التحصيل الدراسي للطلاب [٣٤، ص ١٠٢]. ومن المهارات التي طالب Rutherford et al. تضمينها في برامج تدريب المديرين مهارة وضع الأهداف، وإحداث التغيير، ومساعدة المرؤوسين على تنفيذ التغيير [٣٥، ص ٣٠].

ومن أجل تدريب مديري المدارس قامت شراكة تربوية educational partnership بين خمس مناطق تعليمية في ولاية يوتا الأمريكية وبين جامعة برغهام يونغ. وتم تصميم برنامج تدريبي تمحورت مناهجه حول عشر كفايات أساسية يحتاجها مدير المدرسة ليقوم بعمله بكفاءة ومن بينها: كفاية تصميم وتنفيذ مناخ مدرسي يحقق الأهداف الموضوعة - تطوير المناهج - تصميم نظام لتقويم وتطوير العاملين بالمدرسة - توفير الموارد البشرية والمادية اللازمة للمدرسة - القيام بالبحوث واستخدام نتائجها لتحسين أداء المدرسة [٣٦، ص ١٧]. كما أوضحت Lambert أن من بين الاحتياجات التدريبية لمدير المدرسة كيفية التعامل مع المشكلات التي تواجهه مثل: كيف يتعامل مع الخلافات التي تنشأ بين بعض المدرسين والطلبة - كيف يتفهم مشكلات بعض الطلاب واحتياجاتهم - كيف يقوم بتنفيذ الأهداف الموضوعة [٣٧، ص ٥٩].

وحدد Van Daele عددا من المواضيع التي ينبغي أن يشتمل عليها برنامج تدريب المديرين منها:

١- العمل مع الجماعات.
٢- التحفيز.
٣- تركيبة النظام المدرسي والتعليمي.
٤- أنظمة ولوائح التعليم العام.
٥- إدارة شؤون الموظفين.
٦- حقوق المدرسين والعاملين وواجباتهم.
٧- العلاقة بين المدير والآباء.
٨- إدارة الاجتماعات وتقويم نتائجها.
٩- طرق التدريس والتجديد التربوي.
١٠- الأهداف الإجرائية والعامة.
١١- القيم التربوية وتكوين الاتجاهات السليمة.
١٢- توجيه الطلاب وإرشادهم.
١٣- التحصيل الدراسي والعوامل المؤثرة فيه.
١٤- التقويم التربوي [٣٨، ص ص ٧٩-٨٠].

وأوضح .Richardson et al أن الجمعية الوطنية لمديري المدارس الثانوية NASSP قد حددت اثنتي عشرة مهارة يلزم توافرها لنجاح المدير منها: تحليل المشكلات - إصدار أحكام عقلانية وتكوين استنتاجات منطقية - المهارة التنظيمية - الحسم - الاتصال الشفهي - الاتصال الكتابي - التحفيز - غرس القيم التربوية. واستطرد قائلا إن مكتب التربية في ولاية كنتاكي قد أقر أحد عشر جانبا معرفيا ومهاريا يلزم أن يزود برنامج الإدارة المدرسية المديرين بها ومن هذه الجوانب: البحث التربوي - المناهج - نظريات الإدارة - أساليب التدريس والإشراف - شؤون الموظفين - استخدام الوسائل التعليمية - الاختبارات النفسية والتربوية ـ المسائل القانونية في التربية - إدارة الأعمال والمحاسبة - العلاقة بالمجتمع [٦، ص ص ٦-٧].

ورأى .Farmer et al أن مديَر المدرسة المتوسطة في حاجة إلى مهارات لكي يتمكن من القيام بمهام عمله وهذه المهام هي: تطوير المناهج - تطوير التدريس - الخدمات

الطلابية – الإدارة المالية – العلاقة مع المجتمع [٣٩، ص ١٦]. وفي سياق الحديث عن المهارات اللازمة لمدير المدرسة حدد (Richardson , Short , and Prickett) أربعة مجالات عمل لمدير المدرسة في القرن القادم هي: المجال الوظيفي – مجال المناهج – العلاقات الإنسانية – الجانب البيئي (محيط المدرسة). ويتضمن المجال الأول القيام بأعمال لتحقيق رسالة المدرسة وأهدافها من خلال ممارسة قيادة تربوية فعّالة وجمع المعلومات وتحليل المشكلات والتخطيط والتنفيذ والتفويض. في حين يركز المجال الثاني على البرنامج التدريسي والمناهج والذي يتطلب من المدير أن يكون فعّالا في التقويم والقياس لدعم تحصيل الطلاب الدراسي. أما المجال الثالث فيظهر أهمية العلاقات الإنسانية والتحفيز والاتصال الشفهي والكتابي. وفيما يتعلق بالمجال الرابع فإن القيم الفلسفية والثقافية للمجتمع والمفاهيم القانونية وعلاقة المدرسة بالمجتمع هي مظاهر هذا الجانب [٤٠، ص٤٧].

وبعد أن استعرض Manasse العديد من الدراسات التي أجريت لمعرفة كيف يقضي مدير المدرسة الابتدائية يومه في المدرسة خلص إلى أن المدير يقضي ٨٠٪ من وقته في اتصالات (وجها لوجه) مع المدرسين والطلاب وغيرهم، و٨٪ في محادثات هاتفية. أما الباقي، وهو ١٢٪، فيقضيه في أعمال مكتبية. وبناء عليه أوصى أن تولي برامج التدريب أهمية خاصة لعملية الاتصال. كما اقترح أن تركز برامج التدريب قبل العمل preservice على التدريس والتعلم والتنظيم والتحفيز والتغيير. بينما ينبغي أن توفر برامج التدريب على رأس العمل inservice فرصا أكبر للمديرين لتطبيق النظريات الإدارية على واقعهم العملي بالسماح لهم بطرح حلول وبدائل للأوضاع التي يواجهونها بالإضافة إلى استفادة بعضهم من خبرات البعض الآخر [٤١، ص ص ٤٤١ ، ٤٥٧].

ويطرح ياغي في كتابه *الأخلاقيات في الإدارة* فكرة تدريبية جديرة بالاهتمام. إذ يرى أن «التدريب يلعب دورا أساسيا في تذكير وتوضيح وتوليد الالتزام الذاتي بأخلاقيات الإدارة الإيجابية بين العاملين في التنظيم» [٤٢، ص ٢١٩]. ويعزز فكرته هذه بالتوصية التي تقدمت بها الرابطة الدولية لمدارس ومعاهد الإدارة بأن تأخذ الرابطة زمام المبادرة لإلزام مدارس ومعاهد الإدارة وهيئات التدريب الحكومية بإدخال القيم والأخلاق

كمواضيع أساسية في مناهج تدريب المديرين [٤٢، ص ٢٢١].

وهذا ما دعاه إلى التأكيد على الحاجة الملحة إلى تقديم دورات وندوات ومناقشات لتطبيع فكرة المسؤولية العامة وغرسها في الأذهان. وكذلك التركيز على قضايا حقيقية مأخوذة من أرض الواقع تدور حول اكتشاف المشكلات الأخلاقية القائمة ومسائل الإحساس بالمسؤولية والمساءلة واستغلال الوظائف العامة لمنافع شخصية، أو التفريق في معاملة المنتفعين، أو إفشاء أسرار العمل [٤٢، ص ص ٢٢٣-٢٢٤]. ويتفق معه في هذا التوجه Daresh الذي أكد أن الافتراض الذي كان سائدا في الماضي هو أن على القائد إنجاز العمل الموكل إليه مهما لزم إنجازه؛ أما في الحاضر فإن القيادة لا تعني فقط إنجاز الأعمال بل أكثر من ذلك إنجازها بطرق أخلاقية وعادلة ومنصفة [١٣، ص ٤].

مما سبق يتضح أن الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس كثيرة ومتنوعة. وأن الإحاطة بها جميعا وحصرها يعد أمرا تكتنفه الكثير من الصعوبات. إلا أن مديري المدارس أنفسهم يعدون من أهم مصادر تحديد الاحتياجات التدريبية. وهو المصدر الذي سنستند إليه في هذه الدراسة.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

سوف يتم عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وفقا لأسئلة الدراسة وعلى النحو التالي:

السؤال الأول: ما هي الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية كما يراها مديرو المدارس الابتدائية بالأحساء؟

يبين لنا الجدول رقم (٢) الحاجات التدريبية مرتبة ترتيبا تنازليا وفقا للحاجة التي حصلت على أعلى نسبة من حيث ضرورتها لمدير المدرسة الابتدائية كما رأتها عينة الدراسة. ويتضح من الجدول أن الحاجة التي احتلت المرتبة الأولى هي [تنمية مهارة صنع القرار واتخاذه]. إذ رأى ٩٢,٥٤٪ من المشاركين في الدراسة ضرورتها كحاجة تدريبية لمدير المدرسة الابتدائية. إلا أن ٣٪ تقريبا من عينة الدراسة رأوا أنها حاجة غير

جدول رقم ٢. ترتيب الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية من حيث ضرورتها لمدير المدرسة كما رآها المشاركون في الدراسة (عينة الدراسة = ن = ٦٧).

الرقم	الحاجة التدريبية	نسبة ضرورية + نسبة ضرورية جدا	نسبة متوسطة	غير ضرورية + لا توجد حاجة مطلقا
١	تنمية مهارة صنع القرار واتخاذه.	٩٢,٥٤٪	٤,٤٨٪	٢,٩٨٪
٢	الإلمام بأساليب تقويم أداء العاملين في المدرسة.	٩١,٥٠٪	٤,٤٧٪	٤,٤٨٪
٣	الإلمام بالأنظمة واللوائح.	٨٩,٥٦٪	٢,٩٨٪	٧,٤٦٪
٤	استيعاب التقنيات الحديثة (استخدامات الحاسوب في الإدارة).	٨٩,٥٥٪	٧,٤٦٪	٢,٩٩٪
٥	التعرف على مشكلات الطلاب وأسبابها وسبل علاجها.	٨٨,٠٦٪	٧,٤٦٪	٤,٤٨٪
٦	الإلمام بطرق التدريس واستخدام الوسائل التعليمية.	٨٨,٠٦٪	٥,٩٧٪	٥,٩٧٪
٧	تنمية الإحساس بأخلاقيات الإدارة (المسؤولية العامة، عدم استغلال الوظيفة، العدل).	٨٦,٥٧٪	٤,٤٨٪	٨,٩٥٪
٨	التعرف على طبيعة العلاقات الإنسانية وتنمية القدرة على العمل الجماعي.	٨٦,٥٦٪	١٠,٤٥٪	٢,٩٩٪
٩	الإلمام بعملية تكوين المجالس المدرسية.	٨٥,٠٨٪	٥,٩٧٪	٨,٩٥٪
١٠	الإلمام بطرق إدخال التغيير وإنجاحه.	٨٥,٠٧٪	١٠,٤٥٪	٤,٤٨٪
١١	فهم فلسفة النشاط المدرسي وأهدافه.	٨٥,٠٧٪	١٠,٤٥٪	٤,٤٨٪
١٢	الإلمام بعملية تقويم الطلاب وإدارتها.	٨٥,٠٧٪	٥,٩٧٪	٨,٩٦٪
١٣	تنمية القدرة على توزيع المسؤوليات بين العاملين في المدرسة وتفويضهم السلطات اللازمة.	٨٥,٠٧٪	٥,٩٧٪	٨,٩٦٪
١٤	الإلمام بوسائل تحفيز الأفراد.	٨٥,٠٧٪	٤,٤٨٪	١٠,٤٥٪
١٥	معرفة طرق التعامل مع الصراعات بين العاملين في المدرسة.	٨٣,٥٩٪	٥,٩٧٪	١٠,٤٤٪

تابع جدول رقم ٢.

الرقم	الحاجة التدريبية	نسبة ضرورية + نسبة ضرورية جدا	نسبة متوسطة	غير ضرورية + لا توجد حاجة مطلقا
١٦	تنمية مهارة إدارة المجالس المدرسية والإشراف على تنفيذ قراراتها.	٪٨٣,٥٨	٪٨,٩٦	٪٧,٤٦
١٧	معرفة كيفية إعداد تقارير العمل.	٪٨٢,٠٩	٪٨,٩٦	٪٨,٩٦
١٨	تطوير القدرة على غرس القيم الأخلاقية المثلى في نفوس الطلاب وحمايتها.	٪٨٢,٠٩	٪٧,٤٦	٪١٠,٤٥
١٩	تنمية القدرة على إدارة الاجتماعات المدرسية وتدوين محاضرها.	٪٨٢,٠٨	٪١٠,٤٥	٪٧,٤٧
٢٠	الإلمام بقواعد العلاقات العامة (إنشاء قنوات اتصال مع المجتمع المحلي).	٪٨٠,٦٠	٪١٠,٤٥	٪٨,٩٥
٢١	تنمية القدرة على التعبير الشفهي (القدرة الخطابية).	٪٨٠,٦٠	٪٨,٩٦	٪١٠,٤٤
٢٢	معرفة كيفية إعداد الجدول الدراسي.	٪٨٠,٨٠	٪٢,٩٩	٪١٦,٤١
٢٣	تشكيل اللجان العاملة في المدرسة وتحديد مهامها.	٪٨٠,٥٩	٪١١,٩٤	٪٧,٤٧
٢٤	الإلمام بنظريات الإدارة.	٪٨٠,٥٩	٪١٠,٤٥	٪٨,٩٦
٢٥	تنمية أساليب الحوار القويم (حسن الاستماع، عدم المقاطعة، احترام الرأي الآخر).	٪٨٠,٥٩	٪٥,٩٧	٪١٣,٤٤
٢٦	الإلمام بأساليب تقويم المناهج.	٪٨٠,١٠	٪١١,٩٤	٪٨,٩٦
٢٧	معرفة طرق كتابة المراسلات وصياغة الردود على التعاميم الواردة للمدرسة.	٪٧٩,١١	٪٥,٩٧	٪١٤,٩٢
٢٨	الإلمام بأساليب تخطيط البرامج التدريبية للعاملين في المدرسة.	٪٧٧,٦٢	٪١٣,٤٣	٪٨,٩٥
٢٩	الإلمام بنظريات علم النفس التربوي.	٪٧٧,٦١	٪١٤,٩٣	٪٧,٤٦
٣٠	تنمية مهارة إدارة الوقت.	٪٧٧,٦١	٪١٣,٤٣	٪٨,٩٦

تابع جدول رقم ٢.

الرقم	الحاجة التدريبية	نسبة ضرورية + نسبة ضرورية جدا	نسبة متوسطة	غير ضرورية + لا توجد حاجة مطلقا
٣١	فهم فلسفة التعليم العام وأهدافه.	٧٦,١٢٪	١٩,٤٠٪	٤,٤٨٪
٣٢	الإلمام بإجراءات قبول الطلاب وتحويلهم.	٧٦,١٢٪	٧,٤٥٪	١٦,٤٢٪
٣٣	معرفة كيفية وضع الخطط طويلة وقصيرة المدى.	٧٤,٦٣٪	١٧,٩١٪	٧,٤٦٪
٣٤	الإلمام بمناهج البحث وكيفية إجراء بحث تربوي.	٧٠,١٥٪	١٩,٤٠٪	١٠,٤٥٪
٣٥	الإلمام بمهارات إدارة الصف الدراسي.	٦٩,١١٪	٧,٤٦٪	١٣,٤٣٪
٣٦	الإلمام بأساليب إعداد ميزانية المدرسة المالية.	٦٧,١٧٪	١٧,٩١٪	١٤,٩٢٪
٣٧	معرفة وسائل تأمين الموارد المالية للمدرسة.	٦٧,١٧٪	١٩,٤٠٪	١٣,٤٣٪

ضرورية. وتؤكد هذه النتيجة الأهمية الكبيرة لمهارة صنع القرار واتخاذه. وهي نتيجة مبررة إذا أخذنا في الاعتبار أن أبرز منظري الإدارة ينظرون إلى الإدارة باعتبارها عملية اتخاذ القرار.

وفي المرتبة الثانية جاءت الحاجة التدريبية [الإلمام بأساليب تقويم أداء العاملين في المدرسة] بنسبة ٩١,٠٥٪. وتتفق هذه النتيجة مع كثير من الدراسات التي رأت ضرورة أن تزود البرامج التدريبية المدير بمهارة التقويم [١، ص ٢٤١؛ ٣٠، ص٥؛ ٣٣، ص ٦٩]. وجاءت الحاجة التدريبية [الإلمام بالأنظمة واللوائح] في المرتبة الثالثة. إذ رأى ٨٩,٥٦٪ من أفراد العينة أن هذه الحاجة ضرورية لمدير المدرسة الابتدائية. بينما رأى ٧,٤٧٪ منهم أنها غير ضرورية. إن معرفة المدير بالأنظمة واللوائح المعمول بها في المجال التعليمي يعد متطلبا أساسيا لقيام المدير بمهام عمله بكفاءة واقتدار.

كما يوضح جدول رقم ٢ أن [استيعاب التقنيات الإدارية الحديثة] قد احتلت المرتبة الرابعة من حيث ضرورتها كحاجة تدريبية لمدير المدرسة الابتدائية بنسبة ٨٩,٥٥٪. إن مجيء هذه الحاجة في هذه المنزلة هي نتيجة متوقعة في وقت يوصف بأنه عصر المعلومات

والتقدم التقني. كما أنه من المعروف أن غالبية مديري المدارس الحاليين لم يتلقوا الإعداد اللازم للتعامل مع هذه التقنيات. وهذا يؤكد ضرورة تزويد المدير بالمهارات اللازمة لاستخدام هذه التقنيات لتعزيز قدرته على القيام بدوره بكفاءة عالية.

أما الحاجة التدريبية التي احتلت المرتبة الخامسة فكانت [التعرف على مشكلات الطلاب وأسبابها وسبل علاجها]، إذ رأى ٨٨,٠٦٪ من المشاركين في الدراسة ضرورة هذه الحاجة لمدير المدرسة الابتدائية. إن قيام المدير بدور القائد التربوي يتطلب منه أن يوجه جهده لزيادة التحصيل الدراسي للطلاب، ولن يتم هذا إلا من خلال تهيئة المناخ اللازم لذلك من خلال علاج مشكلات الطلاب التي تعوق زيادة تحصيلهم.

كما يظهر من الجدول رقم ٢ أن الحاجة التدريبية السادسة في الترتيب من حيث ضرورتها لمدير المدرسة الابتدائية هي [الإلمام بطرق التدريس واستخدام الوسائل التعليمية]. وتنسجم هذه النتيجة مع ما أوصت به الدراسات الغديدة التي تناولت المهارات والكفاءات اللازمة لقيام المدير بواجباته. فقد رأت هذه الدراسات أهمية أن يشتمل برنامج تدريب المديرين على طرق التدريس وأساليب التدريس والإشراف واستخدام الوسائل التعليمية [٦، ص ٧؛ ٣٨، ص ٨٠].

وفي المرتبة السابعة رأى ٨٦,٥٧٪ من المشاركين في الدراسة ضرورة الحاجة التدريبية [تنمية الإحساس بأخلاقيات الإدارة]. وتشير هذه النتيجة إلى إدراك عينة الدراسة لأهمية هذه الحاجة التدريبية. كما تتفق هذه النتيجة مع الأدبيات التي أبرزت أهمية هذه الحاجة التدريبية لمدير المدرسة [١٣، ص ٤؛ ٤٢، ص ١٢١].

وفي المراتب الثامنة والتاسعة والعاشرة جاءت الحاجات التدريبية التالية [التعرف على طبيعة العلاقات الإنسانية وتنمية القدرة على العمل الجماعي ٨٦,٥٦٪]، [الإلمام بعملية تكوين المجالس المدرسية ٨٥,٠٨٪]، [الإلمام بطرق إدخال التغيير وإنجاحه ٨٥,٠٧٪]. وإذا تمعنّا في هذه الحاجات التدريبية الثلاث وفي النسب التي حصلت عليها وجدنا أنها نسب مرتفعة، مما يعكس أهمية هذه الحاجات لمدير المدرسة. فالتعرف على طبيعة العلاقات الإنسانية والقدرة على العمل الجماعي تندرج ضمن أهم ثلاث مهارات كما حددها كاتز [٢٨، ص ١٦٠]. كما أن الإلمام بعملية تكوين المجالس

المدرسية هي أيضا حاجة تدريبية هامة لمدير المدرسة الذي ينتهج الأسلوب الديموقراطي في الإدارة. وفي هذا العصر الذي يتسم بالتغييرات السريعة والمتلاحقة فإن الإلمام بطرق إدخال التغيير وإنجاحه يعد حاجة تدريبية حيوية.

كما يتضح من جدول رقم ٢ أن الحاجات التدريبية التي جاءت في المراتب الخمس الأخيرة من حيث ضرورتها لمدير المدرسة الابتدائية هي: [معرفة كيفية وضع الخطط طويلة وقصيرة المدى]. إذ رأى ٦٣ , ٧٤٪من المشاركين في الدراسة أنها ضرورية للمدير. وبهذه النسبة تحتل هذه الحاجة المرتبة الثالثة والثلاثين. وعلى الرغم من ارتفاع النسبة فإن هذه المرتبة لا تعكس الأهمية الكبيرة لمهارة التخطيط التي أكدت كثير من الأدبيات على أهميتها كوظيفة أساسية لمدير المدرسة. ولكن يمكن أن نعزو ذلك إلى أن مدير المدرسة في المملكة قليلا ما يمارس وظيفة التخطيط لكون التخطيط للتعليم تقوم به الجهات المركزية في حين يكتفي المدير بالدور التنفيذي فقط.

[الإلمام بمناهج البحث وكيفية إجراء بحث تربوي]؛ فقد جاءت هذه الحاجة التدريبية في المرتبة الرابعة والثلاثين بنسبة ١٥ , ٧٠٪ في وقت أوصت فيه كثير من الدراسات بأن تتضمن برامج تدريب المديرين تنمية قدرة المدير على الاستفادة من نتائج البحوث التربوية وكذلك القيام بالبحوث واستخدام نتائجها لتحسين أداء المدرسة [٣٢، ص ٤٧٨؛ ٣٦، ص ١٧]. ولكن عينة الدراسة لم تدرك أهمية هذه الحاجة بالقدر الكافي. وربما كان السبب وراء ذلك هو عدم وعي المديرين بأهمية البحث التربوي ودوره في تطوير العملية التعليمية. إضافة إلى عدم وجود جمعيات تربوية تعنى بالبحث التربوي وتستخدم نتائجه في تطوير العملية التعليمية.

[الإلمام بمهارات إدارة الصف الدراسي]؛ لقد احتلت هذه الحاجة المرتبة الخامسة والثلاثين بنسبة ١١ , ٦٩٪. وهي نتيجة منطقية إذا أدركنا أن المعلم هو من يقوم بإدارة الصف الدراسي وليس المدير. إلا أن كثيرين من المعلمين في حاجة إلى التوجيه والمساعدة من المدير لإدارة صفوفهم الدراسية، لذلك فإن قدرا كافيا من الإلمام بهذه المهارة يعد متطلبا مهما في إعداد مدير المدرسة.

وفي المرتبتين الأخيرتين في قائمة الحاجات التدريبية لمدير المدرسة الابتدائية جاءت

الحاجتان [الإلمام بأساليب إعداد ميزانية المدرسة المالية]، و[معرفة وسائل تأمين الموارد المالية للمدرسة] بنسبة ١٧, ٦٧٪. وعلى الرغم من أن كثيرا من الأدبيات والدراسات قد بدأت تركز على هاتين الحاجتين عند تدريب المديرين [١، ص ٢٤٠؛ ٣١، ص ١٠٠]، إلا أن عينة الدراسة لم ترى أولوية هاتين الحاجتين من حيث ضرورتها لمدير المدرسة. ويمكن تفسير ذلك بالدور المحدود جدا الذي يقوم به مدير المدرسة فيما يتعلق بالشؤون المالية نتيجة لقيام الدولة بتوفير التعليم مجانا وإعداد ميزانيته وتحديد طرق صرفها. ولهذا فالمديرون لا يرون أنهم في حاجة إلى معرفة أساليب إعداد الميزانية أو معرفة وسائل تأمين الموارد المالية للمدرسة. ومن المتوقع أن تزداد حاجة المدير إلى التدريب في هاتين الحاجتين بسبب الانتشار السريع للتعليم وزيادة أعباء الصرف عليه.

السؤال الثاني: هل تختلف الآراء حول ضرورة هذه الاحتياجات باختلاف بعض الخصائص الشخصية والوظيفية كالعمر، وسنوات الخبرة الإدارية، وسنوات الخبرة في التدريس؟

يبين جدول رقم ٣ نتائج اختبار مربع كاي لمعرفة أثر العمر في آراء عينة الدراسة نحو الحاجات التدريبية لمدير المدرسة الابتدائية. وبالتمعن في هذه النتائج يتضح أنه لا يوجد أثر دال إحصائيا عند ٠,٠٥ لمتغير العمر في آراء عينة الدراسة نحو الحاجات التدريبية لمدير المدرسة الابتدائية في جميع الحاجات الواردة في أداة الدراسة ما عدا في الحاجات ذات الأرقام ٣١ ، ٣٢ ، ٣٣. إذ كان هناك اختلاف في الرأي باختلاف العمر. فالمشاركون في الدراسة الذين تقل أعمارهم عن ٤٠ سنة يرون أن تلك الحاجات الثلاث ضرورية لمدير المدرسة ولكن بقدر أكبر مما رآه زملاؤهم الذين تبلغ أعمارهم ٤٠ سنة وأكثر. وقد يكون مرد ذلك هو أن المديرين في الفئة الأولى يشعرون أنهم ملمون بنظريات الإدارة وأن هناك حاجات أخرى أكثر أهمية من هذه الحاجة. وذلك على العكس من عينة الدراسة التي تقع في الفئة الثانية (٤٠ سنة وأكثر) الذين ربما يشعرون أنهم يفتقرون إلى الجانب النظري في عملهم. وينطبق هذا التبرير على الحاجة التدريبية رقم ٣٢.

جدول رقم ٣. قيم مربع كاي والدلالة الإحصائية لأثر متغير العمر في آراء عينة الدراسة نحو الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية (ن = ٦٧).

الرقم	الحاجات التدريبية	متغير كاي ²	العمر الدلالة عند ٠,٠٥
١	تنمية مهارة صنع القرار واتخاذه.	٨,١٣	غير دال
٢	الإلمام بأساليب تقويم أداء العاملين في المدرسة.	٢,٥٧	غير دال
٣	الإلمام بأساليب تقويم المناهج.	٦,٤٣	غير دال
٤	الإلمام بطرق إدخال التغيير وإنجاحه.	٣,٢٨	غير دال
٥	التعرف على طبيعة العلاقات الإنسانية وتنمية القدرة على العمل الجماعي.	٣,٤١	غير دال
٦	استيعاب التقنيات الحديثة وتطبيقها (استخدام الحاسوب في الإدارة).	٢,٥٢	غير دال
٧	معرفة كيفية إعداد تقارير العمل.	٢,٢١	غير دال
٨	تنمية مهارة إدارة الوقت.	٧,٣٥	غير دال
٩	الإلمام بأساليب إعداد ميزانية المدرسة المالية.	٤,٤٢	غير دال
١٠	الإلمام بأساليب تخطيط البرامج التدريبية للعاملين في المدرسة.	٦,٧٦	غير دال
١١	تنمية القدرة على توزيع المسؤوليات بين العاملين في المدرسة وتفويضهم السلطات اللازمة.	٠,٨٤	غير دال
١٢	تنمية القدرة على إدارة الاجتماعات المدرسية وتدوين محاضرها.	٤,٤٧	غير دال
١٣	معرفة كيفية وضع الخطط طويلة وقصيرة المدى.	٥,٣٧	غير دال
١٤	الإلمام بنظريات علم النفس التربوي.	٨,٨٢	غير دال
١٥	تشكيل اللجان العاملة في المدرسة وتحديد مهامها.	٣,٧٨	غير دال
١٦	الإلمام بإجراءات قبول الطلاب وتحويلهم.	٨,٥٠	غير دال
١٧	معرفة وسائل تأمين الموارد المالية للمدرسة.	٢,٥٩	غير دال
١٨	الإلمام بعملية تقويم الطلاب وإدارتها.	٥,٥١	غير دال
١٩	معرفة طرق التعامل مع الصراعات بين العاملين في المدرسة.	٤,٠٦	غير دال

تابع جدول رقم ٣.

الرقم	الحاجات التدريبية	متغير كاي ٢	العمـر الدلالة عند ٠,٠٥
٢٠	الإلمام بالأنظمة واللوائح.	٤,٣٨	غير دال
٢١	الإلمام بطرق التدريس واستخدام الوسائل التعليمية.	٢,٦٧	غير دال
٢٢	فهم فلسفة التعليم العام وأهدافه.	٥,٠٣	غير دال
٢٣	فهم فلسفة النشاط المدرسي وأهدافه.	٢,٣٦	غير دال
٢٤	الإلمام بمناهج البحث وكيفية إجراء بحث تربوي.	٧,٥٦	غير دال
٢٥	التعرف على مشكلات الطلاب وأسبابها وسبل علاجها.	٤,٨٧	غير دال
٢٦	معرفة كيفية إعداد الجدول الدراسي.	٧,٤٢	غير دال
٢٧	الإلمام بوسائل تحفيز الأفراد.	٣,٦٤	غير دال
٢٨	الإلمام بعملية تكوين المجالس المدرسية.	٥,٢٨	غير دال
٢٩	تنمية مهارة إدارة المجالس المدرسية والإشراف على تنفيذ قراراتها.	٤,٢٩	غير دال
٣٠	الإلمام بمهارات إدارة الصف الدراسي.	٢,٨١	غير دال
٣١	الإلمام بنظريات الإدارة.	١٠,٠٥	دال
٣٢	معرفة طرق كتابة المراسلات وصياغة الردود على التعاميم الواردة للمدرسة.	٩,٤٨	دال
٣٣	تنمية الإحساس بأخلاقيات الإدارة (المسؤولية العامة وعدم استغلال الوظيفة والعدل).	١٠,٩٠	دال
٣٤	الإلمام بقواعد العلاقات العامة (إنشاء قنوات اتصال مع المجتمع المحلي).	٨,٩١	غير دال
٣٥	تطوير القدرة على غرس القيم الأخلاقية المثلى في نفوس الطلاب وحمايتها.	١,٢٢	غير دال
٣٦	تنمية القدرة على التعبير الشفهي (القدرة الخطابية).	٦,٧٤	غير دال
٣٧	تنمية أساليب الحوار القويم (حسن الاستماع وعدم المقاطعة واحترام الرأي الآخر).	٠,٣٦	غير دال

أما فيما يتعلق بالحاجة التدريبية رقم ٣٣ [تنمية الإحساس بأخلاقيات الإدارة. . . . إلخ] فإن المديرين الذين تبلغ أعمارهم ٤٠ سنة وأكثر يرون ضرورتها كحاجة تدريبية أكثر مما يراه زملاؤهم الذين تقل أعمارهم عن ٤٠ سنة. وربما كان السبب وراء ذلك أن الإنسأن كلما تقدم في السن زاد اهتمامه بمسألة القيم المثلى. إضافة إلى شعورهم بأن تغييرا قد طرأ على قيم المجتمع لا يتفقون معه على خلاف زملائهم الأصغر سنا الذين عايشوا هذا التغيير واصبحوا جزءا منه فقل إدراكهم لحدوثه.

جدول رقم ٤. قيم مربع كاي والدلالة الإحصائية لأثر متغير سنوات الخبرة الإدارية في آراء عينة الدراسة نحو الحاجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية (ن = ٦٧).

الرقم	الحاجات التدريبية	متغير الخبرة كاي^2	الإدارية الدلالة عند ٠,٠٥
١	تنمية مهارة صنع القرار واتخاذه.	٢,٣٢	غير دال
٢	الإلمام بأساليب تقويم أداء العاملين في المدرسة.	٦,٣٤	غير دال
٣	الإلمام بأساليب تقويم المناهج.	٣,٢٢	غير دال
٤	الإلمام بطرق إدخال التغيير وإنجاحه.	٠,٩٧	غير دال
٥	التعرف على طبيعة العلاقات الإنسانية وتنمية القدرة على العمل الجماعي.	٢,٠٦	غير دال
٦	استيعاب التقنيات الحديثة وتطبيقها (استخدام الحاسوب في الإدارة).	١,٧٠	غير دال
٧	معرفة كيفية إعداد تقارير العمل.	٦,٤٤	غير دال
٨	تنمية مهارة إدارة الوقت.	٩,٧٨	غير دال
٩	الإلمام بأساليب إعداد ميزانية المدرسة المالية.	٢,٦٦	غير دال
١٠	الإلمام بأساليب تخطيط البرامج التدريبية للعاملين في المدرسة.	٠,٣٥	غير دال
١١	تنمية القدرة على توزيع المسؤوليات بين العاملين في المدرسة وتفويضهم السلطات اللازمة.	٥,٤٨	غير دال
١٢	تنمية القدرة على إدارة الاجتماعات المدرسية وتدوين محاضرها.	٢,١٣	غير دال

تابع جدول رقم ٤.

الرقم	الحاجات التدريبية	متغير الخبرة كاي²	الإدارية الدلالة عند ٠,٠٥
١٣	معرفة كيفية وضع الخطط طويلة وقصيرة المدى.	٠,٦٩	غير دال
١٤	الإلمام بنظريات علم النفس التربوي.	٢,٢٣	غير دال
١٥	تشكيل اللجان العاملة في المدرسة وتحديد مهامها.	٣,٦٠	غير دال
١٦	الإلمام بإجراءات قبول الطلاب وتحويلهم.	٠,٧٣	غير دال
١٧	معرفة وسائل تأمين الموارد المالية للمدرسة.	١١,٥٠	دال
١٨	الإلمام بعملية تقويم الطلاب وإدارتها.	٢,٠٩	غير دال
١٩	معرفة طرق التعامل مع الصراعات بين العاملين في المدرسة.	٣,٢٨	غير دال
٢٠	الإلمام بالأنظمة واللوائح.	٢,٩٩	غير دال
٢١	الإلمام بطرق التدريس واستخدام الوسائل التعليمية.	٢,٦٦	غير دال
٢٢	فهم فلسفة التعليم العام وأهدافه.	٤,٧٢	غير دال
٢٣	فهم فلسفة النشاط المدرسي وأهدافه.	٣,٦٦	غير دال
٢٤	الإلمام بمناهج البحث وكيفية إجراء بحث تربوي.	٥,٧٩	غير دال
٢٥	التعرف على مشكلات الطلاب وأسبابها وسبل علاجها.	٣,٣٥	غير دال
٢٦	معرفة كيفية إعداد الجدول الدراسي.	٥,٥٠	غير دال
٢٧	الإلمام بوسائل تحفيز الأفراد.	٢,٦٩	غير دال
٢٨	الإلمام بعملية تكوين المجالس المدرسية.	٢,٢١	غير دال
٢٩	تنمية مهارة إدارة المجالس المدرسية والإشراف على تنفيذ قراراتها.	٥,٤٤	غير دال
٣٠	الإلمام بمهارات إدارة الصف الدراسي.	٢,١١	غير دال
٣١	الإلمام بنظريات الإدارة.	٢,٨٣	غير دال
٣٢	معرفة طرق كتابة المراسلات وصياغة الردود على التعاميم الواردة للمدرسة.	٦,٣٣	غير دال
٣٣	تنمية الإحساس بأخلاقيات الإدارة (المسؤولية العامة وعدم استغلال الوظيفة والعدل).	٣,٠٧	غير دال

تابع جدول رقم ٤.

الرقم	الحاجات التدريبية	متغير الخبرة كاي[٢]	الإدارية الدلالة عند ٠,٠٥
٣٤	الإلمام بقواعد العلاقات العامة (إنشاء قنوات اتصال مع المجتمع المحلي).	٣,٩٨	غير دال
٣٥	تطوير القدرة على غرس القيم الأخلاقية المثلى في نفوس الطلاب وحمايتها.	٤,٣٦	غير دال
٣٦	تنمية القدرة على التعبير الشفهي (القدرة الخطابية).	٧,٩٧	غير دال
٣٧	تنمية أساليب الحوار القويم (حسن الاستماع وعدم المقاطعة واحترام الرأي الآخر).	٥,٠٦	غير دال

يتضح من جدول رقم ٤ أنه لا يوجد أثر دال إحصائيا لمتغير سنوات الخبرة الإدارية في آراء عينة الدراسة نحو الحاجات التدريبية لمدير المدرسة الابتدائية في جميع الحاجات الواردة في أداة الدراسة ما عدا في الحاجات رقم ٨ ، ١٧ . إذ كان هناك اختلاف دال إحصائيا باختلاف سنوات الخبرة الإدارية. فالمشاركون في الدراسة الذين تقل خبرتهم الإدارية عن ١٠ سنوات يرون أن تنمية مهارة إدارة الوقت ومعرفة وسائل تأمين الموارد المالية للمدرسة حاجتان تدريبيتان ضروريتان لمدير المدرسة. بينما رأى المشاركون في الدراسة الذين تبلغ خبرتهم الإدارية ١٠ سنوات وأكثر أن هاتين الحاجتين ضروريتان لمدير المدرسة ولكن بدرجة أقل. وتعد هذه النتيجة منطقية إذا أخذنا في الاعتبار أن المشاركين في الدراسة الأكثر سنوات خبرة إدارية قد اعتادوا نمطا معينا في تنظيم وقتهم ولا يرغبون في تغييره. أما بالنسبة للحاجة رقم ١٨ ، فإن هؤلاء المديرين لم يألفوا القيام بالبحث عن وسائل لتأمين موارد مالية للمدرسة. كما أنهم لا يرون أن يمتد دورهم ليشمل هذا الجانب في ظل قيام الدولة بالصرف على التعليم. أما الأقل سنوات خبرة فقد بدأوا يشعرون بأهمية التدريب في هذا الجانب.

جدول رقم ٥. قيم مربع كاي والدلالة الإحصائية لأثر متغير سنوات الخبرة في التدريس في آراء عينة الدراسة نحو الحاجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية (ن = ٦٧).

الرقم	الحاجات التدريبية	متغير كاي ٢	العمر الدلالة عند ٠,٠٥
١	تنمية مهارة صنع القرار واتخاذه.	٠,٨٩	غير دال
٢	الإلمام بأساليب تقويم أداء العاملين في المدرسة.	٤,٠٨	غير دال
٣	الإلمام بأساليب تقويم المناهج.	٣,٥٧	غير دال
٤	الإلمام بطرق إدخال التغيير وإنجاحه.	٣,٧٤	غير دال
٥	التعرف على طبيعة العلاقات الإنسانية وتنمية القدرة على العمل الجماعي.	٣,٦٧	غير دال
٦	استيعاب التقنيات الحديثة وتطبيقها (استخدام الحاسوب في الإدارة).	٠,٨٤	غير دال
٧	معرفة كيفية إعداد تقارير العمل.	٥,٦٣	غير دال
٨	تنمية مهارة إدارة الوقت.	٦,٠٠	غير دال
٩	الإلمام بأساليب إعداد ميزانية المدرسة المالية.	٢,٨٠	غير دال
١٠	الإلمام بأساليب تخطيط البرامج التدريبية للعاملين في المدرسة.	٢,٧٥	غير دال
١١	تنمية القدرة على توزيع المسؤوليات بين العاملين في المدرسة وتفويضهم السلطات اللازمة.	٣,٨٠	غير دال
١٢	تنمية القدرة على إدارة الاجتماعات المدرسية وتدوين محاضرها.	٣,٦٨	غير دال
١٣	معرفة كيفية وضع الخطط طويلة وقصيرة المدى.	٢,٩١	غير دال
١٤	الإلمام بنظريات علم النفس التربوي.	٥,٤٠	غير دال
١٥	تشكيل اللجان العاملة في المدرسة وتحديد مهامها.	٤,٢٣	غير دال
١٦	الإلمام بإجراءات قبول الطلاب وتحويلهم.	٠,٥٥	غير دال
١٧	معرفة وسائل تأمين الموارد المالية للمدرسة.	١,٩٦	غير دال
١٨	الإلمام بعملية تقويم الطلاب وإدارتها.	٢,٠٨	غير دال
١٩	معرفة طرق التعامل مع الصراعات بين العاملين في المدرسة.	٥,٥٥	غير دال
٢٠	الإلمام بالأنظمة واللوائح.	١,٨٢	غير دال

تابع جدول رقم ٥.

الرقم	الحاجات التدريبية	متغير كاي ٢	العمر الدلالة عند ٠,٠٥
٢١	الإلمام بطرق التدريس واستخدام الوسائل التعليمية.	٣,٧٤	غير دال
٢٢	فهم فلسفة التعليم العام وأهدافه.	١,٣١	غير دال
٢٣	فهم فلسفة النشاط المدرسي وأهدافه.	٥,١٣	غير دال
٢٤	الإلمام بمناهج البحث وكيفية إجراء بحث تربوي.	١,٥٦	غير دال
٢٥	التعرف على مشكلات الطلاب وأسبابها وسبل علاجها.	٣,٤٨	غير دال
٢٦	معرفة كيفية إعداد الجدول الدراسي.	٠,٧٧	غير دال
٢٧	الإلمام بوسائل تحفيز الأفراد.	٣,١٩	غير دال
٢٨	الإلمام بعملية تكوين المجالس المدرسية.	١,٠٩	غير دال
٢٩	تنمية مهارة إدارة المجالس المدرسية والإشراف على تنفيذ قراراتها.	٣,٢٧	غير دال
٣٠	الإلمام بمهارات إدارة الصف الدراسي.	٤,٣١	غير دال
٣١	الإلمام بنظريات الإدارة.	٣,٥٥	غير دال
٣٢	معرفة طرق كتابة المراسلات وصياغة الردود على التعاميم الواردة للمدرسة.	٣,٥٨	غير دال
٣٣	تنمية الإحساس بأخلاقيات الإدارة (المسؤولية العامة وعدم استغلال الوظيفة والعدل).	١,٣٣	غير دال
٣٤	الإلمام بقواعد العلاقات العامة (إنشاء قنوات اتصال مع المجتمع المحلي).	١,٣٤	غير دال
٣٥	تطوير القدرة على غرس القيم الأخلاقية المثلى في نفوس الطلاب وحمايتها.	٢,٠٨	غير دال
٣٦	تنمية القدرة على التعبير الشفهي (القدرة الخطابية).	٨,٢١	غير دال
٣٧	تنمية أساليب الحوار القويم (حسن الاستماع وعدم المقاطعة واحترام الرأي الآخر).	٥,٦٢	غير دال

بالنظر إلى قيم كاي تربيع والدلالة الإحصائية في جدول رقم ٥ يتضح لنا أنه لا يوجد أثر دال إحصائيا لمتغير سنوات الخبرة في التدريس في آراء عينة الدراسة نحو الحاجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية في جميع الحاجات التدريبية السبع والثلاثين الواردة في إدارة الدراسة. وهذا يشير إلى اتفاق المشاركين في الدراسة الذين تقل خبرتهم في التدريس عن ١٠ سنوات مع زملائهم الذين تبلغ خبرتهم في التدريس ١٠ سنوات وأكثر في آرائهم حول الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية.

نتائج الدراسة

لقد أفضت الدراسة إلى النتائج التالية:

١- إن الحاجات التدريبية التي احتلت المراتب العشر الأولى من حيث ضرورتها لمدير المدرسة الابتدائية هي: تنمية مهارة صنع القرار واتخاذه ـ الإلمام بأساليب تقويم أداء العاملين في المدرسة ـ الإلمام بالأنظمة واللوائح ـ استيعاب التقنيات الإدارية الحديثة ـ التعرف على مشكلات الطلاب وأسبابها وسبل علاجها ـ الإلمام بطرق التدريس واستخدام الوسائل التعليمية ـ تنمية الإحساس بأخلاقيات الإدارة ـ التعرف على طبيعة العلاقات الإنسانية وتنمية القدرة على العمل الجماعي ـ الإلمام بعملية تكوين المجالس المدرسية ـ الإلمام بطرق إدخال التغيير وإنجاحه.

٢- إن الحاجات التدريبية التي جاءت في العشر مراتب الأخيرة من حيث ضرورتها لمدير المدرسة الابتدائية كانت: الإلمام بأساليب تخطيط البرامج التدريبية للعاملين في المدرسة ـ الإلمام بنظريات علم النفس التربوي ـ تنمية مهارة إدارة الوقت ـ فهم فلسفة التعليم العام وأهدافه ـ الإلمام بإجراءات قبول الطلاب وتحويلهم ـ معرفة كيفية وضع الخطط طويلة وقصيرة المدى ـ الإلمام بمناهج البحث وكيفية إجراء بحث تربوي ـ الإلمام بمهارات إدارة الصف الدراسي ـ الإلمام بأساليب إعداد ميزانية المدرسة المالية ـ معرفة وسائل تأمين الموارد المالية للمدرسة.

٣- إن جميع الحاجات التدريبية الواردة في أداة الدراسة تعد ضرورية لمدير المدرسة الابتدائية إذ رأت نسبة كبيرة من عينة الدراسة ضرورة هذه الحاجات إلى حد حصلت

فيه الحاجة الأخيرة من حيث الترتيب على ١٧, ٦٧٪.

٤- لا يوجد أثر دال إحصائيا لمتغير العمر في آراء عينة الدراسة نحو الحاجات التدريبية لمدير المدرسة الابتدائية إلا في ثلاث حاجات هي: الإلمام بنظريات الإدارة ـ معرفة طرق كتابة المراسلات وصياغة الردود على التعاميم الواردة للمدرسة ـ تنمية الإحساس بأخلاقيات الإدارة (المسؤولية العامة وعدم استغلال الوظيفة والعدل).

٥- لا يوجد أثر دال إحصائيا لمتغير الخبرة في الإدارة في آراء عينة الدراسة نحو الحاجات التدريبية لمدير المدرسة الابتدائية إلا في الحاجتين التاليتين: تنمية مهارة إدارة الوقت ـ معرفة وسائل تأمين الموارد المالية للمدرسة.

٦- لا يوجد أثر دال إحصائيا لمتغير الخبرة في التدريس في آراء عينة الدراسة نحو الحاجات التدريبية لمدير المدرسة الابتدائية.

التوصيات

لاحظ الباحث بعد القيام بهذه الدراسة أن كثيرا من برامج تدريب المديرين الحالية تقتصر على تقديم معارف نظرية عن الإدارة المدرسية دون أن تساعد المتدرب على تكوين المهارات التي تمكنه من ترجمة تلك المعارف إلى ممارسات عملية. كما أن المتدرب يقضي الكثير من الوقت في القراءة والكتابة في وقت أشارت فيه الدراسات إلى أن المدير يقضي ٨٠٪ من وقته تقريبا في اتصالات مباشرة مما يؤكد الحاجة إلى تقريب المسافة بين النظرية والممارسة. ولتحقيق ذلك يوصي الباحث باتباع الآتي:

١- النظر إلى التدريب باعتباره جزءا من العمل المستقبلي وأن النجاح في التدريب سيسهل النجاح في العمل الحقيقي.

٢- إيجاد برامج تدريبية قبل العمل pre-service وأخرى أثناء العمل in-service. على أن يركز البرنامج التدريبي قبل العمل على المسائل النظرية الجوهرية كالتدريس والتعلم والعمليات التنظيمية والتحفيز والتغيير. أما التدريب أثناء العمل فينبغي أن يوفر فرصة أكبر للمتدرب لتطبيق النظريات العلمية على الواقع العملي من خلال السماح للمتدربين بطرح حلول وبدائل للمشكلات المتكررة والنادرة والاستفادة من خبرات

بعضهم البعض.

٣ - استخدام أساليب تدريبية عملية منها:

أ) المحاكاة وذلك بإيجاد حالات واقعية أو قريبة من الواقع حيث يقوم المتدرب بالتخطيط واتخاذ إجراءات لحل المشكلات التي غالبا ما تواجه مدير المدرسة.

ب) دراسة الحالة من خلال إعطاء المتدرب حالات من الحياة المدرسية لمساعدته على تنمية مهارة التحليل وحل المشكلات واتخاذ القرارات. كذلك فإن للأنشطة والخبرات الميدانية أهمية بالغة إذ تمكن المتدرب من إدراك كيفية نقل المعارف النظرية إلى ممارسات عملية. ومن هذه الأنشطة ما يلي:

- أنشطة دراسية ميدانية: وتتضمن قيام المتدرب بمهام ميدانية كإجراء مقابلة ميدانية وتسجيل الملاحظات ليتم بعد ذلك ربطها بالمحتوى الأكاديمي. ومن هذه المهام ملاحظة اجتماع مدير المدرسة بالمدرسين أو اجتماع مجلس الآباء أو معالجة حالات سلوكية للطلاب. كذلك يمكن مقابلة مسؤول أو إداري حول أحد المواضيع مثل وضع ميزانية المدرسة، أو إدخال تغيير ما أو التخطيط لبرنامج تقويم المدرسين.

- التدريب العملي أو الزمالة internship وهنا يقوم المتدرب بقضاء فترة محددة داخل المدرسة بإشراف عدد من أصحاب الخبرة العملية والأكاديمية مثل مدير مدرسة متمرس وموجه تربوي وأستاذ جامعي. ومن الأفضل أن تستمر علاقات الزمالة بين المتدرب والمشرفين إلى ما بعد إنهاء البرنامج وذلك لتقديم النصح والعون للمتدرب خلال حياته العملية

المراجع

[١] فهمي، محمد سيف الدين، وحسن عبدالملك محمود. *تطوير الإدارة المدرسية في دول الخليج العربية*. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٩٣م.

[٢] الراشد، أحمد عبدالعزيز. «بعض مشكلات إدارة المدرسة الابتدائية بمنطقة الرياض التعليمية.» رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، ١٤٠٦هـ.

[٣] السالك، محمود محمد عمر. «إعداد واختيار مديري المدارس بالمدينة المنورة: دراسة ميدانية.» رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، مركز البحوث التربوية، محرم ١٤٠٧هـ.

[٤] نبراوي، يوسف. *الإدارة المدرسية الحديثة*. الكويت: مكتبة الفلاح، ١٩٩٣م.

[٥] Leithwood , K., and K. and D. Montgomery. " Training Principals for School Improvement ." *Education and Urban Society* , 17, no. 1 (Nov.1984), 49-71 .

[٦] Richardson , M., et al. "Changing Principal Preparation Program: A Five- Phase Model." Paper presented at the Annual Meeting of the Southern Regional Council on Educational Administration (Columbia , SC , Nov. 1989), ERIC : ED 313 790.

[٧] Peterson , Kent. "Obstacles to Learning from Experience and Principal Training." *The Urban Review*, 17, No. 3 (1985), 189-200 .

[٨] Phay, Robert. " Learning to Be Effective CEOs: The Principals' Executive Program." *NASSP Bulletin*, 81, no. 585 (Jan. 1997), 51-57 .

[٩] نبراوي، يوسف، وعلي محمد يحيى. «العلاقة بين القدرة على القيادة التربوية وبعض السمات الشخصية لدى مديري ووكلاء المدارس.» *حولية كلية التربية*، جامعة الإمارات العربية المتحدة، ٢ (يونيو ١٩٨٧م)، ٢٥-٤٤.

[١٠] Anderson, Mark. "Training and Selection of School Leaders." 1989 (ERIC : ED 309507).

[١١] Mosrie, David. "An Effective Principal Training and Support System." *NASSP Bulletin* (May 1990), 12-15 .

[١٢] Zellner, Luana J., and David A. Erlandson. " Leadership Laboratories : Professional Development for the 21st Century." *NASSP Bulletin*, 81, no. 585 (Jan. 1997), 45-50 .

[١٣] Daresh, John. " Improving Principal Preparation : A Review of Common Strategies." *NASSP Bulletin*, 81, no. 585 (Jan. 1997), 3-8 .

[١٤] مصطفى، إبراهيم، وآخرون. *المعجم الوسيط*. القاهرة: دار الدعوة، ١٩٧٢م.

[١٥] بدوي، أحمد زكي. *معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية*. بيروت: مكتبة لبنان، ١٩٧٨م.

[١٦] النصار، صالح نصار. «الاحتياجات التدريبية للعاملين في الوحدات التعاونية بوزارة العمل والشؤون الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية.» *مجلة جامعة الملك سعود*، ٢، *العلوم الزراعية*، ٢٤ (١٤١٠هـ/ ١٩٩٠م)، ١٣٧-١٦٤.

[١٧] القريوتي، محمد قاسم. *إدارة الأفراد: المرشد العملي في تطبيق الأساليب العلمية في إدارة شؤون العاملين في القطاعين العام والخاص*. عمّان: شركة المطابع النموذجية، ١٩٩٠م.

[١٨] شاويش، مصطفى نجيب. *الإدارة الحديثة: مفاهيم، وظائف، وتطبيقات*. عمّان: دار الفرقان، ١٩٩٣م.

[١٩] شريف، غانم سعيد، وحنان عيسى سلطان. *الاتجاهات المعاصرة في التدريب أثناء الخدمة التعليمية*. الرياض: دار العلوم، ١٩٨٣م.

[٢٠] Schuler, Randall. *Personnel and Human Resource Management.* New York: West Publishing Company, 1981.

[٢١] مرسي، محمد منير. *الإدارة التعليمية: أصولها وتطبيقاتها*. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٨٩م.

[٢٢] الغمري، إبراهيم. «التطوير التنظيمي: نموذج مقترح للتطوير الإداري في الدول النامية.» *مجلة الإدارة العامة*، الرياض، ٤٨ (ديسمبر ١٩٨٥م)، ٣٣-٥٩.

[٢٣] الطويل، محمد عبدالرحمن. «التجربة الخليجية في مجال التدريب الإداري ومشكلاته.» *مجلة الإدارة العامة*، الرياض، ٦٥ (يناير ١٩٩٠م)، ٢٧-٥٠.

[٢٤] حجي، أحمد إسماعيل. *الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية*. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٩٥م.

[٢٥] Monette, Maurice. "The Concept of Educational Need: An Analysis of Selected Literature." *Adult Education*, 27 , no. 2 (1977), 116-27 .

[٢٦] هاشم، زكي محمود. *إدارة الموارد البشرية*. الكويت: ذات السلاسل، ١٩٨٩م.

[٢٧] عساف، عبدالمعطي. «أساسيات تحديد الاحتياجات التدريبية.» *المجلة العربية للإدارة*، ٣ (أكتوبر ١٩٧٩م)، ١٤-٢٥.

[٢٨] عبود، عبدالغني، وآخرون. *إدارة المدرسة الابتدائية*. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٩٤م.

[٢٩] Pankake, Anita, and Emett Burnett. *The Effective Elementary School Principal*. Palm Springs, CA: ETC Publications , 1990 .

[٣٠] Sergiovanni, Thomas. *The Principalship: A Reflective Practice Perspective.* Boston: Allyn and Bacon, 1995 .

[٣١] أحمد، إبراهيم أحمد. *رفع كفاءة الإدارة المدرسية*. القاهرة: دار المطبوعات الجديدة، ١٩٩٤م.

[٣٢] الفقي، عبدالمؤمن فرج. *الإدارة المدرسية المعاصرة*. بنغازي: منشورات قاريونس، ١٩٩٤م.

[٣٣] Boyd, Bill. "The Principal as Teacher : A Model for Instructional Leadership." *NASSP Bulletin*, 80 , no. 580 (May 1996), 65-73 .

[٣٤] Findley, Dale, and Beverly Findley. "Effective School: The Role of the Principal." *Contemporary Education*, 63, no. 2 (Winter 1992), 102-104.

[٣٥] Rutherford, W., S. Hord, and J. Thurber. "Preparing Principals for Leadership Roles in School Improvement." *Education and Urban Society*, 17, no. 1 (Nov. 1984), 29-48.

[٣٦] Wasden, D., I. Muse, and G. Ovard. "Preparing Principals in a School-University Partnership." *Principal*, 67, no. 1 (1987), 16-18.

[٣٧] Lambert, Linda. "Learning about the Work of a Principal: The Emerging Dilemma." *NASSP Bulletin*, (January 1987), 59-61.

[٣٨] Dael, Jan Van. "The Training of Headmasters: A Belgian (Flemish) Experiment." *European Journal of Teacher Education*, 5 , nos. 1-2 (1982), 75-82.

[٣٩] Farmer, Richard, et al. *The Middle School Principal.* T housand Oaks, CA: Corwin Press, 1995.

[٤٠] Richardson, M., P. Short. and R. Prickett. *School Principal and Change.* New York: Garland, 1993.

[٤١] Manasse, Lorri. "Improving Conditions for Principal Effectiveness: Policy Implications of Research." *The Elementary School Journal*, 85, no. 3 (1985), 439-63.

[٤٢] ياغي، محمد عبدالفتاح. *الأخلاقيات في الإدارة*. عمّان: الجامعة الأردنية، ١٩٩٥م.

Elementary School Principal Training Needs as Seen by Elementary School Principals in Al-Hassa

Abdulla A. Al-Sahlawi

Associate Professor , Department of Educational Administration , College of Education , King Faisal University , Al-Hassa, Saudi Arabia

Abstract. This study was conducted to investigate the perceptions of elementary school principals in Al-Hassa toward the training needs of elementary school principals . A random sample of 67 principals participated in the study. It was found that the ten training needs most necessary for elementary school principals are: 1- developing decision - making skills; 2- having knowledge of how to evaluate teachers and other school employees; 3- being acquainted with the rules and laws governing public education; 4- having information about modern technology in school administration; 5- recognizing students' problems and how to solve them; 6- understanding teaching methods; 7- developing administrative ethics; 8- understanding the nature of human relations and team work; 9- having knowledge of how to form school councils; 10-having knowledge of how to initiate effective change. At the end of the study the researcher offered some suggestions to improve training programs for school principals.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٣، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٢٨١-٣١٣ (١٤٢١هـ/٢٠٠١م).

أساليب التقويم وأدواته شائعة الاستخدام لدى معلمي التربية الإسلامية في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي في الأردن

ماجد الجلاد

أستاذ مساعد، قسم المناهج والتدريس، كلية التربية والفنون، جامعة اليرموك، إربد، المملكة الأردنية الهاشمية

(قدم للنشر في ١٤٢٠/٢/١٨هـ، وقبل للنشر في ١٤٢٠/٦/١١هـ)

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أساليب وأدوات التقويم شائعة الاستخدام لدى معلمي التربية الإسلامية في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي في الأردن في ضوء متغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة في التدريس. تألفت عينة الدراسة من ١٤٣ معلما ومعلمة يدرسون مناهج التربية الإسلامية تم اختيارهم عشوائيا، وقد تم استطلاع آرائهم بوساطة استبانة أعدها الباحث، اشتملت على ٣٣ فقرة موزعة على ستة مجالات.

أظهرت نتائج الدراسة أن المجال الأول والمتعلق باستخدام الأهداف السلوكية في تقويم تحصيل الطلبة في فروع التربية الإسلامية حاز على أعلى المتوسطات الحسابية، في حين حاز المجال الثالث والمتعلق باستخدام أدوات التقويم في الجوانب الوجدانية أقل هذه المتوسطات. وكشفت الدراسة عن عدم وجود أثر دال إحصائيا لعاملي الجنس والمؤهل العلمي على درجات استخدام المعلمين لأساليب وأدوات التقويم الواردة في أداة الدراسة، بينما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات المعلمين لدرجة الاستخدام تعزى إلى الخبرة ولصالح المعلمين ذوي الخبرة الطويلة.

المقدمة

يعد التقويم ركنا أساسيًا من أركان العملية التربوية كما أنه يشكّل عنصرا مهما من عناصر المنهاج الدراسي باعتباره نظاما مكونا من أربعة عناصر بينها تداخل عضوي هي:

الأهداف والمحتوى والأنشطة والتقويم. وينظر إلى التقويم بنظرتين مختلفتين وبمفهومين مختلفين، المفهوم الأول تقليدي ضيق محدود يقتصر على قياس مستوى التحصيل العلمي للطلاب؛ أما المفهوم الثاني، فهو مفهوم حديث يتناول كافة مجالات العملية التعليمية والتربوية باعتبارها منظومة متكاملة الجوانب ووحدة عضوية تترابط جميع جوانبها في وحدة كاملة [١، ص ٧٥].

ووفق هذه النظرة الشاملة فإن التقويم يسعى لتحقيق مجموعة من الأهداف التربوية منها: التعرف على مدى ما تحقق من أهداف المنهج وما لم يتحقق، والتعرف على مواطن الصعوبة المنهجية التي واجهت الطلاب خلال تعلمهم، والتعرف على مدى ملاءمة المعارف والقدرات المنهجية لمستوى التلاميذ، والتعرف على مدى تمثيل المعلومات والأنشطة للأهداف التربوية [٢، ص ٣٩٦]. ونظرا لأهمية التقويم في العملية التدريسية، فقد أجريت هذه الدراسة للتعرف على أساليب وأدوات التقويم شائعة الاستخدام لدى معلمي ومعلمات التربية الإسلامية في الأردن.

الخلفية النظرية

رغم الأهمية التي تنالها مناهج التربية الإسلامية باعتبارها مادة متعلقة بتكوين شخصية الطالب الإسلامية، وبتزويده بقدر كاف من الأحكام والخبرات الشرعية التي تلزمه في إقامة عباداته ومعاملاته اليومية، وفي تكوين نظامه الخلقي والقيمي والاجتماعي، إلا أنه يلاحظ وجود العديد من الصعوبات، والمشكلات، والتحديات، التي تواجه هذه المناهج سواء من حيث تصميمها أو تطويرها أو تنفيذها أو تقويمها. الأمر الذي يدعو لإعادة النظر في واقعها الحالي، والتفكير في برامج تربوية شاملة تهدف لتطويرها وتحديث أساليب تدريسها، بصورة تتوافق مع المستجدات التربوية والفكرية الحديثة.

ويؤيد هذا القول ما اتفقت عليه نتائج وتوصيات الأبحاث والمؤتمرات التي عقدت حول مناهج التربية الإسلامية، والتي اتفق الباحثون فيها على ضرورة العمل على تطوير مناهج التربية الإسلامية، وتحسين كتبها ومقرراتها، والعناية بإعداد وتأهيل معلميها، وتفعيل دورها في تكوين الشخصية الإسلامية الفاعلة والمنتجة [٣-١٢].

ويعد التقويم عنصرا فاعلا في مناهج التربية الإسلامية لما له من تأثير مباشر في الحكم على مخرجات التعليم التي تتمركز حول التغير الذي يحدث للمتعلم، ولما له من آثار في بيان مدى فاعلية المناهج وآثارها التربوية والتطبيقية في العملية التربوية. وقد حظي موضوع التقويم، في مجال التربية الإسلامية، باهتمام بعض الباحثين فحاول الحسن [١٣] أن يكشف عن مبادئ التقويم التربوية الأساسية كما تناولها القرآن الكريم والحديث الشريف وأن يقارنها بمبادئ التقويم في التربية الحديثة، كما أجرت السويدي [١٤، ص ص ٦٧ - ١١٠] دراسة ميدانية للكشف عن أساليب التقويم شائعة الاستخدام في مناهج التربية الإسلامية في دولة قطر.

أما على صعيد مناهج التربية الإسلامية في الأردن التي طورت حديثا، بناء على توصيات مؤتمر التطوير التربوي الذي عقد عام ١٩٨٧م، فقد اهتمت هذه المناهج، في تأسيسها النظري، بعملية التقويم اهتماما كبيرا يدل عليه ما ورد في عمل الفريق الوطني [١٥، ص ص ٢٠٥ - ٢٠٦] لتطوير مناهج التربية الإسلامية من توصيات وإرشادات تناولت الجوانب المختلفة لعملية التقويم من حيث أنواعه، وأدواته، وشموله، واستمراريته، إلا أن ما جاء في عمل الفريق الوطني إنما يمثل القاعدة النظرية التي بني عليها المنهاج في مرحلة التخطيط دون متابعة عملية له في مرحلة التقويم، مما استدعى أن تكون هناك دراسة ميدانية تحاول الكشف عن مدى التوافق بين النظرية والتطبيق أو بين التخطيط والتنفيذ. ولعل مما يبرر القيام بهذه الدراسة أيضا تلك التوصيات التي أشار إليها بعض الباحثين، الذين عنوا بتقويم بعض كتب التربية الإسلامية في الأردن، حيث أكدوا على ضرورة إعادة النظر في الأسئلة التقويمية التي اشتملت عليها الكتب المقررة [١٦، ص ٦٠ ؛ ١٧، ص ٥٨].

مشكلة الدراسة وأسئلتها

وفي ضوء ما سبق بيانه، فقد هدفت هذه الدراسة للتعرف على أساليب وأدوات التقويم شائعة الاستخدام عند معلمي التربية الإسلامية في مرحلتي التعليم الأساسي

والثانوي، في محاولة للكشف عن مدى التوافق بين النظرية والتطبيق من خلال استطلاع آراء عينة من المدرسين والمدرسات للعام الدراسي ١٩٩٨/١٩٩٩م.

سعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

٢- ما أساليب وأدوات التقويم شائعة الاستخدام لدى معلمي التربية الإسلامية؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) بين تقديرات معلمي مبحث التربية الإسلامية لمدى استخدامهم لأساليب وأدوات التقويم تعزى إلى الجنس؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) بين تقديرات معلمي مبحث التربية الإسلامية لمدى استخدامهم لأساليب وأدوات التقويم تعزى إلى الخبرة؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) بين تقديرات معلمي مبحث التربية الإسلامية لمدى استخدامهم لأساليب وأدوات التقويم تعزى إلى مؤهلهم العلمي المسلكي؟

أما متغيرات الدراسة فتكونت من متغير تابع هو تقديرات المعلمين والمعلمات لمدى استخدامهم لأساليب وأدوات التقويم، ومتغيرات مستقلة هي: الجنس (ذكر، أنثى)، وسنوات الخبرة (خمس سنوات فأقل، من ٦ - ١٠ سنوات، ١١ سنة فأكثر)، والمؤهل العلمي المسلكي (دبلوم كلية مجتمع، بكالوريوس، بكالوريوس ودبلوم تربية، ماجستير).

الدراسات السابقة

هناك العديد من الدراسات العربية التي أجريت حول موضوع تقويم الطلبة في المناهج الدراسية، إلا إنه ندر وجود دراسات متخصصة في ميدان التربية الإسلامية حيث لم يعثر الباحث إلا على دراسة واحدة أجرتها السويدي [١٤] في دولة قطر هدفت للتعرف على أساليب التقويم شائعة الاستخدام في مناهج التربية الإسلامية في مراحل التعليم العام، وعلاقة ذلك بالجنس وسنوات الخبرة في التدريس؛ تألفت عينة الدراسة من ٢٨٨ معلما ومعلمة منهم ١٦٢ معلما و١٢٦ معلمة موزعين على ١٢٠ مدرسة. استخدمت الباحثة استبانة لاستطلاع آراء العينة، وقد أظهرت النتائج أن الأساليب التقويمية في مجال

مناهج التربية الإسلامية تعتمد على ما ألفه المعلمون من حفظ للنصوص القرآنية، وفهم للموضوعات المقررة، وتحصيل لبعض المعلومات التي تعرضها المناهج بمختلف المراحل التعليمية وممارستهم وتفاعلهم في المحيط المدرسي وعلاقتهم مع الآخرين هي التي يركز عليها في التقويم من خلال بطاقات الملاحظة والأنشطة المتنوعة. كما بينت النتائج أن أكثر الممارسات التقويمية والتي تلقى الترتيب الأول في الاهتمام تمثلت في الأساليب التقويمية الآتية: الاهتمام بجانب الحفظ، والتركيز على مستوى التذكر، والاختبارات التحريرية، والأسئلة الشفوية، والأسئلة المقالية، والمناقشة داخل الصف، والتعيينات. في حين أن أقل الممارسات التقويمية تمثلت في الأساليب التقويمية الآتية: الجوانب الوجدانية، ومستوى التركيب، وأسئلة المزاوجة، والتعلم الذاتي، والمشاركة في المعارض، والتقارير والبحوث.

أما المباحث الدراسية الأخرى، فقد تعددت حولها الدراسات العربية والأجنبية، ولا بد من الاستشهاد ببعض منها لإبراز بعض الجوانب البحثية والأدبية المتعلقة بها، الأمر الذي من شأنه أن يثري الجانب النظري للدراسة الحالية. فقد أجرى تنسلي وديفز Tinsley and Davis [١٨] دراسة بولاية تكساس الأمريكية هدفت إلى التعرف على العلاقة بين مستويات الأسئلة الصفية لمعلمي المواد الاجتماعية ومستويات أسئلتهم في الامتحانات المدرسية المعدة من قبلهم أنفسهم. وأظهرت النتائج أن الأسئلة سواء منها الصفية أو الكتابية (الامتحانات المدرسية) جاءت في مستوى التقويم ثم في مستوى التذكر، وأظهرت كذلك أهمية الإعداد المسبق لكلا النوعين من الأسئلة والذي أدى إلى زيادة في مستوى الأسئلة المعرفية العليا.

وفي مجال العلوم قام زكي [١٩] بدراسة تناولت تحليل أسئلة كتب العلوم للصفين الأول والثالث الإعداديين في مصر حسب تصنيف بلوم للأهداف التربوية في المجال المعرفي، وأظهرت النتائج أن الأسئلة في مستوى التذكر حازت على نسبة ٧٣٪ بينما حازت الأسئلة في مستوى الفهم على نسبة ٢٦٪ من أسئلة كتاب العلوم للصف الأول الإعدادي. أما نتائج تحليل أسئلة كتاب العلوم للصف الثالث الإعدادي، فأظهرت أن ٨٧٪ من أسئلته تقيس مستوى التذكر و١٣٪ تقيس مستوى الفهم.

كما أجرى بلاك Black [٢٠] دراسة بهدف تحليل أسئلة المعلمين في نيجيريا، حسب مستويات المجال المعرفي عند بلوم. تألفت عينة الدراسة من ٤٨ مدرسة تم اختيارها عشوائيا، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الأسئلة في امتحانات الأحياء لم تتعد مستوى الاستيعاب؛ أما أسئلة مبحثي الكيمياء والفيزياء فلم تتعد مستوى التطبيق. أما بقية المستويات (تحليل، تركيب، تقويم) فلم تنل أي سؤال.

وقد تعددت الدراسات والأبحاث التي أجريت في مجال اللغة العربية، حيث أجرى مناصرة [٢١] دراسة بعنوان "تقويم مناهج تعلّم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية في الأردن" تناول فيها أساليب وأدوات التقويم والاختبارات الشفوية المستخدمة في المدارس الابتدائية. كشفت الدراسة أن أسلوب الملاحظة المباشرة والاختبارات الشفوية هما الأكثر استخداما بمناهج اللغة العربية في هذه الصفوف، كما أظهرت النتائج أن غالبية معلمي هذه الصفوف يعانون من ضعف في مهارات بناء الاختبارات المناسبة لمستويات الطلبة وخصائصهم.

كما أجرى شحاتة [٢٢] دراسة بهدف التعرف على واقع تعلّم اللغة العربية في التعليم الأساسي في مصر. أظهرت نتائجها أن ٦٠٪ من معلمي اللغة العربية يعتمدون على أسئلة الكتب المدرسية كما وردت فيها، وأن ٤٠٪ منهم يستخدمون أسئلة موضوعية من نوع الاختيار من متعدد، والصواب والخطأ، والتوصيل، وأظهرت النتائج كذلك أن المعلمين لا يظهرون استعدادا لتطوير أساليب وأدوات التقويم.

وأجرت الحادر [٢٣] دراسة للتعرف على مستويات الأسئلة الصفية الشائع استخدامها عند معلمي اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن، بهدف الكشف عن مستوياتها وعلاقتها بعدد من المتغيرات الشخصية: الجنس، والمؤهل العلمي والتربوي، وسنوات الخبرة. بينت النتائج أن أسئلة التذكر احتلت المركز الأول بنسبة ٤٧,٢٪ من مجموع الأسئلة المطروحة، في حين بلغت نسب كل من مستوى أسئلة الفهم ٣٢,٤٪، وأسئلة التطبيق ١٣,١٪، وأسئلة التحليل ٥,٦٪، وأسئلة التركيب ١٪، وأسئلة التقويم ٠,٧٪. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين مستويات الأسئلة

الصفية والجنس، وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات الأسئلة وعاملي الخبرة والمؤهل العلمي والتربوي.

كما قام نصر [٢٤] بإجراء دراسة في الأردن هدفت إلى معرفة مدى استخدام معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية والثانوية لبعض أساليب وأدوات التقويم الشائعة الاستخدام، وتقصي أثر متغيرات: المؤهل، والجنس، والخبرة، والمرحلة على مدى الاستخدام الفعلي لهذه الأدوات. تألفت عينة الدراسة من ١٦٧ معلما ومعلمة موزعين على ١٨ مدرسة تم استطلاع آرائهم بوساطة استبانة أعدها الباحث اشتملت على ١٨ نوعا من الأساليب والأدوات المقترحة لتقويم الطلبة في مناهج اللغة العربية. وأظهرت النتائج أن أفراد العينة يستخدمون جميع الأنواع، ولكنهم يتفاوتون في درجة استخدامهم لها، حيث حازت الاختبارات المقالية على أعلى المتوسطات الحسابية في حين حاز أسلوب تقويم الطالب لزميله أقل هذه المتوسطات. وكشفت الدراسة عن وجود مدى مقبول من التنويع في استخدام هذه الأساليب، كما أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات المعلمين على مدى الاستخدام تعزى إلى الجنس ولصالح الإناث، والى المرحلة ولصالح الأساسية، وإلى الخبرة ولصالح المعلمين ذوي الخبرة العالية، ولم تشر الدراسة إلى وجود أثر دال إحصائيا لعامل المؤهل العلمي.

التعريفات الإجرائية

مبحث التربية الإسلامية: هو المادة الدراسية المختصة بتعليم الطالب شرائع الدين الإسلامي من قرآن، وحديث، وعقيدة، وفقه، وسيرة، وفكر إسلامي والتي تدرس مناهجها في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي.

معلم التربية الإسلامية: هو كل شخص يدرّس مبحث التربية الإسلامية في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي من قبل وزارة التربية والتعليم وقت إجراء هذه الدراسة.

مرحلة التعليم الأساسي: هي مرحلة التعليم الإلزامي وتمتد من الصف الأول وحتى الصف العاشر.

مرحلة التعليم الثانوي: هي المرحلة التعليمية التي تشمل الصفين الحادي عشر والثاني عشر.

أساليب وأدوات التقويم: وتعني في الدراسة أساليب وأدوات التقويم التي يمكن بوساطتها قياس مدى التغير الذي حدث في سلوك الطالب بدقة وموضوعية، وقد صنفت هذه الأساليب والأدوات، لأغراض الدراسة الحالية، بالاعتماد أساسا على الفلسفة النظرية لمناهج التربية الإسلامية في الأردن كما وردت في عمل الفريق الوطني لتطوير منهاج التربية الإسلامية.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المرحلتين الأساسية والثانوية الذين يدرّسون مبحث التربية الإسلامية في المدارس التابعة لمديريتي إربد الأولى، وإربد الثانية في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٩٩٨ / ١٩٩٩م، والذين يقدر عددهم بـ ٤١٩ معلما ومعلمة حسب الإحصاءات التي حصل عليها الباحث من المديريتين السابقتين.

عينة الدراسة

أما عينة الدراسة فتكوّنت من ١٤٣ معلما ومعلمة منهم ٧٣ من الذكور و ٧٠ من الإناث، وقد تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية الطبقية حيث تم حصر المدارس الأساسية والثانوية ثم اختير منها عشوائيا ١٥ مدرسة للذكور و١٥ مدرسة للإناث، وتم توزيع الاستبانات على المعلمين والمعلمات الذين يدرسون مبحث التربية الإسلامية في هذه المدارس. ويوضح جدول رقم ١ توزيع العينة حسب متغيرات الخبرة، والمؤهل العلمي المسلكي، والجنس.

جدول رقم ١. توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الخبرة، والمؤهل العلمي المسلكي، والجنس.

المؤهل / الخبرة	دبلوم كلية مجتمع		بكالوريوس		بكالوريوس ودبلوم تربية		ماجستير		المجموع
	الجنس		الجنس		الجنس		الجنس		
	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	
٥ سنوات فأقل	٩	٧	٨	١٠	٢	١	١	٠	٣٨
٦ - ١٠ سنوات	٩	١٤	١١	١٣	٢	١	٢	١	٥٣
١١ سنة فأكثر	١١	٩	١٥	١٣	١	١	٢	٠	٥٢
المجموع	٢٩	٣٠	٣٤	٣٦	٥	٣	٥	١	
المجموع الكلي	٥٩		٧٠		٨		٦		١٤٣
النسبة	٤١,٢٪		٤٩٪		٥,٦٪		٤,٢٪		١٠٠٪

أداة الدراسة

تكونت أداة الدراسة في صورتها النهائية من ٣٣ فقرة موزعة على ستة مجالات تتدرج الإجابة عن كل فقرة ضمن خمسة مستويات (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، مطلقا) (انظر الملحق). ووزعت العلامات عليها بالتدريج (٥، ٤، ٣، ٢، ١). وقد تم بناؤها بالاعتماد على ما ورد ذكره في عمل الفريق الوطني [١٥] الذي يعد الركيزة النظرية لمناهج التربية الإسلامية في الأردن، كما استفاد الباحث من الدراسات السابقة والكتب المتخصصة ذات العلاقة بموضوع الدراسة.

صدق الأداة وثباتها

للتأكد من صدق المحتوى content validity تم عرض الاستبانة بصورتها الأولية على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة اليرموك وعدد من مشرفي ومعلمي التربية الإسلامية بلغ عددهم ١٥ محكما، وطلب إليهم إبداء الرأي حول مدى ملاءمة فقرات الأداة لقياس أساليب وأدوات التقويم الشائعة الاستخدام

في تدريس منهاج التربية الإسلامية، ومدى انتساب الفقرات للمجالات التي وضعت فيها وللأداة ككل، كما طلب إليهم إبداء الرأي حول سلامة الصياغة اللغوية ومناسبتها.

وقد تم إلغاء، أو تعديل، أو إضافة، بعض الفقرات التي أجمع عليها اثنان أو أكثر من المحكمين. وتكوّنت الاستبانة في صورتها النهائية من ٣٣ فقرة موزعة على ستة مجالات وهي:

المجال الأول: استخدام الأهداف السلوكية في تقويم تحصيل الطلبة في فروع التربية الإسلامية، وتكون من ٧ فقرات.

المجال الثاني: استخدام الأهداف المعرفية لتقويم تحصيل الطلبة حسب تصنيف بلوم، وتكون من ٦ فقرات.

المجال الثالث: الأدوات التي تستخدم لتقويم الطلبة في الجوانب الوجدانية، وتكون من ٥ فقرات.

المجال الرابع: الأدوات التي تستخدم لتقويم الطلبة في الجوانب النفسحركية، وتكون من ٣ فقرات.

المجال الخامس: أنواع الأسئلة التي تستخدم لتقويم تحصيل الطلبة في الجوانب المعرفية، وتكون من ٦ فقرات.

المجال السادس: الأنشطة التي تستخدم لتقويم الطلبة، وتكون من ٦ فقرات.

وللتأكد من ثبات الأداة قد قام الباحث بحساب معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ - ألفا) على عينة مستقلة تألفت من ٤٥ معلما ومعلمة. وقد كان معامل الاتساق الداخلي ٠,٨٩٨ وهو معامل ثبات مرتفع ومناسب لأغراض الدراسة الحالية.

إجراءات الدراسة

قام الباحث بعد إعداد استبانة البحث بصورتها النهائية بزيارة أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم ١٥٠ معلما ومعلمة للتربية الإسلامية حيث ناقشهم في موضوع الدراسة

وأهميتها، وشرح لهم بعض الفقرات الواردة في الاستبانة وطريقة الإجابة عنها، كما أجاب عن أسئلتهم التي أوردوها حول موضوع الدراسة وأداتها. ثم قام بتوزيع الاستبانات عليهم وترك لهم المجال للإجابة عنها بشكل منفرد خلال ثلاثة أيام. واستعان الباحث بمجموعة من طلبة الدراسات العليا ومعلمي التأهيل التربوي لأغراض جمع الاستبانات، والتأكد من الإجابة عن كافة فقراتها. وقد بلغ عدد الاستجابات المسترجعة ١٤٣ استبانة أي بنسبة (٩٥٪).

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة، قام الباحث بتفريغ البيانات وإدخالها إلى الحاسوب واستخدم الرزمة الإحصائية SPSS. وللإجابة عن السؤال الأول فقد تم حساب المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية، والانحرافات المعيارية. وللإجابة عن السؤال الثاني، تم استخدام اختبار T-Test لعينتين مستقلتين، كما تم استخدام تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA للإجابة عن السؤالين الثالث والرابع.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولا: النتائج المتعلقة بدرجة استخدام معلمي ومعلمات مبحث التربية الإسلامية لأساليب التقويم من وجهة نظرهم ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الأول تم حساب المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية، والانحرافات المعيارية، لكل فقرة من فقرات أساليب وأدوات التقويم الواردة في الأداة والبالغ عددها ٣٣ فقرة، وتم ترتيبها تنازليا وفقا للمجالات الواردة وكما قدرها المعلمون والمعلمات أنفسهم.

جدول رقم ٢. المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجات استخدام معلمي ومعلمات مبحث التربية الإسلامية لأساليب التقويم الواردة في المجال الأول كما قدرها المعلمون والمعلمات أنفسهم، مرتبة تنازليا.

رقم الفقرة	المجال الأول: استخدام الأهداف السلوكية في تقويم تحصيل الطلبة في فروع التربية الإسلامية	الرتبة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري
٢	القرآن الكريم وعلومه	١	٤,٢١	٪٨٤,٢	٠,٨٠
١	العقيدة	٢	٤.١٣	٪٨٢,٦	٠,٨٢
٣	الحديث الشريف وعلومه	٣	٤,٠٣	٪٨٠,٦	٠,٨٧
٦	الأخلاق والتهذيب	٤	٣,٩٢	٪٧٨,٤	١,٠١
٤	السيرة النبوية	٥	٣,٨٣	٪٧٦,٦	٠,٩١
٥	الفقه	٦	٣,٥٤	٪٧٠,٨	١
٧	النظم والفكر الإسلامي	٧	٣,١٢	٪٦٢,٤	١,١٨

أظهرت النتائج المتعلقة بالمجال الأول، والموضحة في جدول رقم ٢، أن الفقرة رقم ٢ والتي تتعلق بالقرآن الكريم وعلومه قد جاءت في الرتبة الأولى، وجاءت الفقرة رقم (١) والمتعلقة بالعقيدة الإسلامية في الرتبة الثانية، وقد يعود هذا إلى العناية التي يبذلها المعلمون لهذين الفرعين المميزين من فروع التربية الإسلامية. وجاء في الرتبة السادسة وقبل الأخيرة الفقرة رقم (٥) والمتعلقة بالفقه، بينما حل في الرتبة السابعة والأخيرة الفقرة رقم (٧) التي تتعلق بالنظم والفكر الإسلامي، وقد يكون ذلك نتيجة لطريقة العرض التي تناول بها الكتاب المدرسي هذين الفرعين من فروع التربية الإسلامية حيث إنها ركزت على العديد من القضايا الفرعية التي يصعب معها صياغة الأهداف السلوكية المناسبة.

جدول رقم ٣. المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجات استخدام معلمي ومعلمات مبحث التربية الإسلامية لأساليب التقويم الواردة في المجال الثاني كما قدرها المعلمون والمعلمات أنفسهم، مرتبة تنازليا.

رقم الفقرة	المجال الثاني: استخدام الأهداف المعرفية لتقويم تحصيل الطلبة حسب تصنيف بلوم	الرتبة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري
٨	مستوى المعرفة	١	٤،٤٥	٪٨٩	٠،٧٣
٩	مستوى الفهم والاستيعاب	٢	٤،١٤	٪٨٢،٨	٠،٧٦
١٠	مستوى التطبيق	٣	٣،٧١	٪٧٤،٢	٠،٩٦
١١	مستوى التحليل	٤	٣،١٣	٪٦٢،٦	١،٠٣
١٢	مستوى التركيب	٥	٢،٩٥	٪٥٩	١
١٣	مستوى التقويم	٦	٢،٤٥	٪٤٩	٠،٨٠

وتشير النتائج المتعلقة بالمجال الثاني والمتعلق بالاستخدام المستويات المختلفة للأهداف المعرفية كما صنفها بلوم في تقويم تحصيل الطلبة، والموضحة في جدول رقم ٣، إلى أن الفقرة رقم (٨) والتي تتعلق بمستوى المعرفة قد جاءت في الرتبة الأولى، في حين حلت الفقرة رقم (٢) والمتعلقة بمستوى الفهم والاستيعاب في الرتبة الثانية. أما الرتبة قبل الأخيرة فقد جاءت بها الفقرة رقم (١٢) والمتعلقة بمستوى التركيب، بينما جاءت الفقرة رقم (١٣) والمتعلقة بمستوى التقويم في الرتبة الأخيرة. وتبين النتائج أن المعلمين يركزون في تقويمهم على الجوانب المعرفية ذات المستويات العقلية الدنيا والمتمثلة في مستويات الحفظ، والاستيعاب بينما يقل اهتمامهم بالمستويات العقلية العليا من تركيب وتقويم. وقد يرجع هذا إلى ضعف إعداد المعلمين في هذا الجانب وإلى تركيز المادة الدراسية ومحتوياتها على الجوانب المعرفية التي تتطلب الحفظ والاستيعاب. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة السويدي [١٤]، ودراسة الحادر [٢٣].

جدول رقم ٤. المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية والرتب، لدرجات استخدام معلمي ومعلمات مبحث التربية الإسلامية لأدوات التقويم الواردة في المجال الثالث كما قدرها المعلمون والمعلمات أنفسهم، مرتبة تنازليا.

رقم الفقرة	المجال الثالث: الأدوات التي تستخدم لتقويم الطلبة في الجوانب الوجدانية	الرتبة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري
١٥	المقابلات الشخصية	١	٢,٣٥	٤٧٪	٠,٩٤
١٤	بطاقات الملاحظة اليومية	٢	٢,٢٤	٤٤,٨٪	١,١٠
١٦	التقارير الذاتية	٣	١,٩٤	٣٨,٨٪	٠,٨٥
١٧	مقاييس الاتجاهات	٤	١,٥٠	٣٠٪	٠,٨٤
١٨	مقاييس القيم	٥	١,٤٦	٢٩,٢٪	٠,٨٨

أما تقديرات استجابات المعلمين والمتعلقة بالمجال الثالث، والتي يوضحها جدول رقم ٤ ، فتبين أن فقرات هذا المجال تستخدم بدرجة متدنية من قبل معلمي ومعلمات التربية الإسلامية، حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين ٢,٣٥ و ١,٤٦ بنسب مئوية ٤٧٪ - ٢٩,٢٪. وجاءت الفقرة رقم (١٥) والمتعلقة بالمقابلات الشخصية في الرتبة الأولى تلتها الفقرة رقم (١٤) والمتعلقة ببطاقات الملاحظة اليومية، في حين جاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة رقم (١٨) والمتعلقة بمقاييس القيم. وقد يعود ظهور هذه النتائج إلى طبيعة هذا المجال، حيث إنه يتعلق بالجوانب الوجدانية التي يشكل قياسها صعوبة ثم إلى ندرة الأدوات المخصصة له في مبحث التربية الإسلامية وبخاصة فيما يتعلق بمقاييس القيم والاتجاهات.

وتشير النتائج إلى عمق السعة بين ما قرره العاملون على تخطيط المنهاج الذين أوصوا بضرورة التركيز على استخدام أدوات التقويم الخاصة بالجانب الوجداني وبخاصة مقاييس القيم والاتجاهات [١٥ ، ص ٢٠٦] وبين الممارسات العملية والفعلية في مرحلة التنفيذ.

جدول رقم ٥. المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجات استخدام معلمي ومعلمات مبحث التربية الإسلامية لأدوات التقويم الواردة في المجال الرابع كما قدرها المعلمون والمعلمات أنفسهم، مرتبة تنازليا.

رقم الفقرة	المجال الرابع: الأدوات التي تستخدم لتقويم الطلبة في الجوانب النفسحركية	الرتبة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري
١٩	الاختبارات الشفهية	١	٤.٢٠	٨٤٪	٠.٨٤
٢٠	اختبارات الأداء (العملية)	٢	٣.٨١	٧٦.٢٪	٠.٩٣
٢١	الملاحظة	٣	٢.٨٠	٥٦٪	١.١١

وتبين النتائج الواردة في جدول ٥ تقديرات استجابات المعلمين حول المجال الرابع والذي يتناول الأدوات التي يستخدمها المعلمون في تقويم الجوانب النفسحركية عند الطلبة. وقد جاءت الفقرة رقم (١٩) والمتعلقة بالاختبارات الشفهية في الرتبة الأولى، وقد يعود ذلك إلى أن المعلمين والمعلمات قد ألفوا هذا النوع من الاختبارات ولضرورة استخدامها في تقويم الطلبة في دروس التلاوة. وجاءت في الرتبة الثانية الفقرة رقم (٢٠) المتعلقة باختبارات الأداء التي تعد اختبارات ضرورية في مجال تدريس الفقه والعبادات، وجاءت في الرتبة الثالثة والأخيرة الفقرة رقم (٢١) والمتعلقة بالملاحظة. وقد تعود أسباب ظهور هذه النتيجة لعدم توافر البطاقات الخاصة بالملاحظة لدى المعلمين وإلى عدم شيوع استعمال هذه الأداة عند المدرسين عامة.

جدول رقم ٦. المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجات استخدام معلمي ومعلمات مبحث التربية الإسلامية لأنواع الأسئلة المعرفية الواردة في المجال الخامس كما قدرها المعلمون والمعلمات أنفسهم، مرتبة تنازليا.

رقم الفقرة	المجال الخامس: أنواع الأسئلة التي تستخدم لتقويم تحصيل الطلبة في الجوانب المعرفية	الرتبة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري
٢٣	أسئلة مقالية	١	٤.٢٥	٨٥٪	١
٢٢	أسئلة شفهية	٢	٣.٩٧	٧٩.٤٪	١.٠٤
٢٧	أسئلة التكميل	٣	٣.١٥	٦٣٪	١.٣٠

تابع جدول رقم ٦.

رقم الفقرة	المجال الخامس: أنواع الأسئلة التي تستخدم لتقويم تحصيل الطلبة في الجوانب المعرفية	الرتبة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري
٢٤	أسئلة الصواب والخطأ	٤	٣,١٠	٪٦٢	١,٠١
٢٥	أسئلة الاختيار من متعدد	٥	٢,٨٦	٪٥٧,٢	١,٠٦
٢٦	أسئلة المزاوجة	٦	٢,٤٩	٪٤٩,٨	٠,٩٦

ويوضح جدول رقم ٦ تقديرات استجابات المعلمين حول المجال الخامس والمتعلق بأنواع الأسئلة التي يستخدمها المعلمون في تقويم الطلبة في الجوانب المعرفية. وتبين النتائج أن الفقرة رقم (٢٣) والمتعلقة بالأسئلة المقالية قد جاءت في الرتبة الأولى، وقد يعود هذا إلى طبيعة منهج التربية الإسلامية الذي يركز على الجوانب المعرفية، وإلى شيوع هذا النوع من الأسئلة في الكتب المدرسية. وجاءت في الرتبة الثانية الفقرة رقم (٢٢) والمتعلقة بالأسئلة الشفهية، ولا يخفى ما لهذه الأسئلة من ضرورة لتقويم تلاوة القرآن الكريم وقراءة الحديث النبوي الشريف. وجاءت في الرتبة الخامسة وقبل الأخيرة الفقرة رقم (٢٥) والمتعلقة بأسئلة الاختيار من متعدد، بينما جاء في الرتبة الأخيرة الفقرة رقم (٢٦) والمتعلقة بأسئلة المزاوجة، وقد يعود سبب ظهور هذه النتائج لعدم تمرس المعلمين في استخدام مثل هذه الأسئلة.

جدول رقم ٧. المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجات استخدام معلمي ومعلمات مبحث التربية الإسلامية للأنشطة التقويمية الواردة في المجال السادس كما قدرها المعلمون والمعلمات أنفسهم، مرتبة تنازليا.

رقم الفقرة	المجال السادس: الأنشطة التي تستخدم لتقويم الطلبة	الرتبة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري
٢٨	المناقشة داخل الصف	١	٤,٥٦	٪٩١,٢	٠,٧٧
٢٩	التعيينات	٢	٣,٩٠	٪٧٨	٠,٨٩
٣١	المشاركة في الأنشطة الدينية المنهجية واللامنهجية	٣	٢,٩٥	٪٥٩	١,١٠

تابع جدول رقم ٧.

رقم الفقرة	المجال السادس: الأنشطة التي تستخدم لتقويم الطلبة	الرتبة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري
٣٢	المشاركة في إعداد الوسائل التعليمية المتعلقة بالتربية الإسلامية	٤	٢,٥٩	٪٥١,٨	١,١٣
٣٠	التعلم الذاتي	٥	٢,٣٥	٪٤٧	٠,٩٣
٣٣	التقارير والبحوث	٦	٢,٠٤	٪٤٠,٨	١,٠٥

أما تقديرات استجابات المعلمين حول المجال السادس والمتعلق بالأنشطة التي يستخدمها المعلمون لتقويم الطلبة فيوضحها جدول رقم ٧. وكما تظهر النتائج فقد جاءت الفقرة رقم ٢٨ والمتعلقة بالمناقشة داخل الصف في الرتبة الأولى، وقد يعود ذلك لتشجيع المنهاج والدورات التدريبية التي عقدت للمدرسين على إعطاء دور أكبر للطالب في العملية التعليمية التعلمية. وجاءت في الرتبة الثانية الفقرة رقم (٢٩) والمتعلقة بالتعيينات التي يكلف بها الطلبة خارج الصف، وقد يرجع ذلك إلى تفهم المعلمين لأهمية التعيينات في عملية التقويم. وحلت الفقرة رقم (٣٣) المتعلقة بالاستخدام التقارير والبحوث في الرتبة السادسة والأخيرة، ويمكن أن يعود سبب هذه النتيجة إلى ضيق الوقت المخصص لمادة التربية الإسلامية في الجدول المدرسي، الأمر الذي لا يعطي مجالا للمعلمين لمتابعة ما يطلب من بحوث وتقارير وتقويمها، كما يمكن أن يعود لعدم رغبة المعلمين في تحمل أعباء تدريسية أخرى.

ولمعرفة مدى استخدام المعلمين والمعلمات لأساليب التقويم بكل مجال من المجالات الستة، والمجالات مجتمعة تم استخراج المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية، والانحرافات المعيارية، لدرجة استخدام المعلمين كما قدرها المعلمون أنفسهم، كما هو موضح في جدول رقم ٨.

جدول رقم ٨. المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية لدرجات استخدام معلمي ومعلمات مبحث التربية الإسلامية لأساليب وأدوات التقويم، كما قدرها المعلمون والمعلمات أنفسهم، مرتبة تنازليا حسب المجالات الستة.

الرتبة	رقم المجال	نص المجال	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري
١	١	استخدام الأهداف السلوكية في تقويم تحصيل الطلبة في فروع التربية الإسلامية	٣,٨٣	٧٦,٦٪	٠,٥٨
٢	٤	الأدوات التي تستخدم لتقويم الطلبة في الجوانب النفسحركية	٣,٦٠	٧٢٪	٠,٦٨
٣	٢	استخدام الأهداف المعرفية لتقويم تحصيل الطلبة حسب تصنيف بلوم	٣,٤٧	٦٩,٤٪	٠,٦١
٤	٥	أنواع الأسئلة التي تستخدم لتقويم تحصيل الطلبة في الجوانب المعرفية	٣,٣٠	٦٦٪	٠.٦٣
٥	٦	الأنشطة التي تستخدم لتقويم الطلبة	٣,٠٦	٦١,٢٪	٠,٥٨
٦	٣	الأدوات التي تستخدم لتقويم الطلبة في الجوانب الوجدانية	١,٩٠	٣٨٪	٠,٧٠
		المجالات مجتمعة	٣,١٩	٦٣,٨٪	٠,٣٩

يبين جدول رقم ٨ أن المجال رقم (١) والمتعلق باستخدام الأهداف السلوكية في تقويم تحصيل الطلبة في فروع التربية الإسلامية قد تصدر الرتبة الأولى، وقد يعزى هذا إلى الاهتمام الذي تناله الأهداف السلوكية في العملية التدريسية في الأردن حيث ركزت عليها الدورات التدريبية التي عقدت للمدرسين كما تناولتها أدلة المعلمين بشكل بارز وكبير. وجاء في الرتبة الثانية المجال رقم (٤) المتعلق بالأدوات التي تستخدم لتقويم الطلبة في الجوانب النفسحركية، وقد يعزى هذا لضرورة استخدام هذه الأدوات في التربية الإسلامية التي تعتمد على إتقان مهارات أساسية كتلاوة القرآن الكريم وأداء العبادات.

وتشير النتائج المبينة في جدول رقم ٨ إلى أن أقل الفقرات استخداما كانت فقرات المجال السادس والمتعلقة بالأنشطة التي تستخدم لتقويم الطلبة والتي حلت في الرتبة الخامسة وقبل

الأخيرة، وقد يعود ذلك لقلة النشاطات التي تمارس أساسا في مبحث التربية الإسلامية، وإلى ضعف الاهتمام الذي يعطى لهذا الجانب من المشرفين التربويين ومن القائمين على العملية التدريسية. وجاء المجال رقم (٣) والمتعلق بالأدوات التي تستخدم في تقويم الطلبة في الجوانب الوجدانية في الرتبة الأخيرة، وقد يعزى ذلك إلى صعوبة قياس هذه الجوانب بشكل عام وإلى ندرة الأدوات المصممة لقياسها في مادة التربية الإسلامية [٢٥].

أما فيما يتعلق بدرجة استخدام معلمي التربية الإسلامية لأساليب التقويم على المجالات مجتمعة فقد بينت النتائج (جدول رقم ٨) أنها كانت بدرجة متوسطة حيث حصلت على نسبة ٦٣,٨٪.

ثانيا: النتائج المتعلقة بالفروق بين تقديرات معلمي ومعلمات مبحث التربية الإسلامية لمدى استخدامهم لأساليب وأدوات التقويم، في ضوء متغير الجنس ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة، تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة T-test لاختبار مستوى دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات معلمي ومعلمات التربية الإسلامية لمدى استخدامهم لأساليب وأدوات التقويم، في ضوء متغير الجنس، عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥)؟ على كل مجال من المجالات الستة وعلى المجالات مجتمعة، وكانت النتائج كما هو مبين في جدول رقم ٩.

جدول رقم ٩. نتائج استخدام اختبار "ت" لاختبار مستوى دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات معلمي ومعلمات مبحث التربية الإسلامية لدرجات استخدامهم لأساليب وأدوات التقويم في كل مجال من المجالات الستة، والمجالات مجتمعة في ضوء متغير الجنس.

الرقم	المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة α
١	استخدام الأهداف السلوكية في تقويم تحصيل الطلبة في فروع التربية الإسلامية	ذكر	٧٣	٣,٨٦٨٩	٠,٥٤٨	٠,٨٩	٠,٣٠٢
		أنثى	٧٠	٣,٧٨١٦	٠,٦١٩		

تابع جدول رقم ٩.

الرقم	المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة α
٢	استخدام الأهداف المعرفية لتقويم تحصيل الطلبة حسب تصنيف بلوم	ذكر	٧٣	٣,٣٩٥٠	٠,٦٥٠	-١,٤٥	٠,٣٠٠
		أنثى	٧٠	٣,٥٥٢٤	٠,٥٦٤		
٣	الأدوات التي تستخدم لتقويم الطلبة في الجوانب الوجدانية	ذكر	٧٣	١,٨٩٥٩	٠,٧٤٠	-٠,٠٤	٠,٥٨٩
		أنثى	٧٠	١,٩٠٠٠	٠,٦٥٨		
٤	الأدوات التي تستخدم لتقويم الطلبة في الجوانب النفسحركية	ذكر	٧٣	٣,٥٧٠٨	٠,٦٣٠	-٠,٥٩	٠,١٦٨
		أنثى	٧٠	٣,٦٣٨١	٠,٧٣٩		
٥	أنواع الأسئلة التي تستخدم لتقويم تحصيل الطلبة في الجوانب المعرفية	ذكر	٧٣	٣,٢٤٦٦	٠,٦٥٠	-١,٠٩	٠,٥٥٣
		أنثى	٧٠	٣,٣٦١٩	٠,٦١٧		
٦	الأنشطة التي تستخدم لتقويم الطلبة	ذكر	٧٣	٣,١٤٣٨	٠,٥٧٢	١,٦٩	٠,٨٧٦
		أنثى	٧٠	٢,٩٨١٠	٠,٥٨١		
	المجالات مجتمعة	ذكر	٧٣	٣,١٨٦٨	٠,٤١٠	-٠,٢٤	٠,٤٨٢
		أنثى	٧٠	٣,٢٠٢٥	٠,٣٧٨		

كما يتضح من الجدول رقم ٩ ، فإن المتوسطات الحسابية تبين أن المعلمين قد تفوقوا على المعلمات بشكل بسيط في مجالين هما : استخدام الأهداف السلوكية ، والأنشطة التي

تستخدم في تقويم الطلبة ، بينما تفوقت المعلمات في بقية المجالات وبفروق بسيطة كذلك ، إلا أنه لم يلاحظ وجود أية فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين متوسطات تقديرات كل من المعلمين والمعلمات في ضوء متغير الجنس على كل مجال من المجالات الستة وعلى المجالات مجتمعة. وهذا يعني عدم وجود أثر لمتغير الجنس في تقدير المعلمين والمعلمات لممارستهم لأساليب التقويم. وقد يعزى هذا إلى تشابه البرامج التربوية والمناهج الدراسية التي يتم إعداد معلمي ومعلمات التربية الإسلامية عليها في الجامعات والمعاهد الأردنية ، كما أنهم يتلقون ذات البرامج التدريبية أثناء الخدمة ويعملون في ظروف تربوية ، وبيئية ، واجتماعية واحدة مما يقلل وجود اختلافات في الممارسات التدريسية بين الذكور والإناث. وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة السويدي [١٤] التي أظهرت وجود أثر ذي دلالة إحصائية لعامل الجنس.

جدول رقم ١٠. ملخص نتائج تحليل التباين الأحادي لاستخراج دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات معلمي ومعلمات مبحث التربية الإسلامية لدرجات استخدامهم لأساليب وأدوات التقويم في كل مجال من المجالات الستة، والمجالات مجتمعة في ضوء خبرتهم.

الرقم	المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة α
١	استخدام الأهداف السلوكية في تقويم تحصيل الطلبة في فروع التربية الإسلامية	بين المجموعات	٣.١٩٨٨	١.٥٩٩٤	٢	٤.٩٦٥٦	٠,٠٠٨٣*
		داخل المجموعات	٤٥,٠٩٢٧	٠,٣٢٢١	١٤٠		
٢	استخدام الأهداف المعرفية لتقويم تحصيل الطلبة حسب تصنيف بلوم	بين المجموعات	٠,٦٥٠٢	٠,٣٢٥١	٢	٠,٨٦٤٨	٠,٤٢٣٤
		داخل المجموعات	٥٢,٦٢٦	٠,٣٧٥٩	١٤٠		

تابع جدول رقم ١٠.

الرقم	المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة α
٣	الأدوات التي تستخدم لتقويم الطلبة في الجوانب الوجدانية	بين المجموعات	٥,٧١٧٨	٢,٨٥٨٩	٢	٦,٢٩٠٠	٠,٠٠٢٤*
		داخل المجموعات	٦٣,٦٣١	٠,٤٥٤٥	١٤٠		
٤	الأدوات التي تستخدم لتقويم الطلبة في الجوانب النفسحركية	بين المجموعات	٠,٨٧٩٠	٠,٤٣٩٥	٢	٠,٩٣٨٦	٠,٣٩٣٦
		داخل المجموعات	٦٥,٥٥٤	٠,٤٦٨٢	١٤٠		
٥	أنواع الأسئلة التي تستخدم لتقويم تحصيل الطلبة في الجوانب المعرفية	بين المجموعات	٠,٠٤٠٨	٠,٠٢٠٤	٢	٠,٠٤٩٩	٠,٩٥١٣
		داخل المجموعات	٥٧,١٦١	٠,٤٠٨٣	١٤٠		
٦	الأنشطة التي تستخدم لتقويم الطلبة	بين المجموعات	١,٨٤٠٩	٠,٩٢٠٥	٢	٢,٨٠٥٥	٠,٠٦٣٦
		داخل المجموعات	٤٥,٩٣٢	٠,٣٢٨١	١٤٠		
	المجالات مجتمعة	بين المجموعات	١,٤٦٦١	٠,٧٣٣١	٢	٥,٠٠٧٥	٠,٠٠٧٩*
		داخل المجموعات	٢٠,٤٩٥	٠,١٤٦٤	١٤٠		

* دالة عند مستوى (α ≤ ٠,٠٥).

ثالثا: النتائج المتعلقة بالفروق بين تقديرات معلمي ومعلمات مبحث التربية الإسلامية لمدى استخدامهم لأساليب وأدوات التقويم في ضوء خبرتهم ومناقشتها

وللإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة، تم تصنيف المعلمين إلى ثلاث فئات وفقا لخبرتهم: قليلة (٥ سنوات فأقل)، ومتوسطة (٦ - ١٠ سنوات)، وطويلة (١١ سنة فأكثر)، وتم استخراج المتوسطات الحسابية للتقديرات التي أعطاها المعلمون لأنفسهم لدرجة استخدامهم لأساليب وأدوات التقويم على كل مجال من المجالات الستة والمجالات مجتمعة، ولمعرفة فيما إذا كان هناك فروق دالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية لتقديرات المعلمين، تم إجراء تحليل التباين الأحادي كما هو موضح في جدول رقم ١٠.

تبين نتائج تحليل التباين الأحادي في جدول رقم ١٠ تأثر تقديرات المعلمين لدرجة استخدامهم لأساليب وأدوات التقويم على المجالات الستة مجتمعة، وعلى المجال الأول المتعلق باستخدام الأهداف السلوكية في تقويم تحصيل الطلبة في فروع التربية الإسلامية، وعلى المجال الثالث المتعلق بالأدوات التي تستخدم لتقويم الطلبة في الجوانب الوجدانية.

جدول رقم ١١. نتائج اختبار نيومان – كولز لأثر الخبرة على تقديرات معلمي ومعلمات التربية الإسلامية لمدى استخدامهم لأساليب وأدوات التقويم ضمن المجال الأول.

فئات الخبرة		خمس سنوات فأقل	من ٦ – ١٠ سنوات	١١ سنة فأكثر
	المتوسطات			
خمس سنوات فأقل	٣,٧٨	-	-	-
من ٦ - ١٠ سنوات	٣,٦٦	-	-	-
١١ سنة فأكثر	٤,٠١	*N	*N	-

* دالة عند مستوى (O ≥ ٠,٠٥).

جدول رقم ١٢. نتائج اختبار نيومان – كولز لأثر الخبرة على تقديرات معلمي ومعلمات التربية الإســـــلامية لمدى استخدامهم لأساليب وأدوات التقويم ضمن المجال الثالث.

فئات الخبرة	المتوسطات	خمس سنوات فأقل	من ٦ – ١٠ سنوات	١١ سنة فأكثر
خمس سنوات فأقل	١,٩٠	–	–	–
من ٦ – ١٠ سنوات	١,٦٦	–	–	–
١١ سنة فأكثر	٢,١٣	N*	N*	–

* دالة عند مستوى (α ≤ ٠,٠٥).

جدول رقم ١٣. نتائج اختبار نيومان – كولز لأثر الخبرة على تقديرات معلمي ومعلمات التربية الإســـــلامية لمدى استخدامهم لأساليب وأدوات التقويم ضمن المجالات مجتمعة.

فئات الخبرة	المتوسطات	خمس سنوات فأقل	من ٦ – ١٠ سنوات	١١ سنة فأكثر
خمس سنوات فأقل	٣,١٨	–	–	–
من ٦ – ١٠ سنوات	٣,٠٨	–	–	–
١١ سنة فأكثر	٣,٣١	N*	N*	–

* دالة عند مستوى (α ≤ ٠,٠٥)

وبعد إجراء المقارنات البعدية بطريقة نيومان كولز Newman Keuls للكشف عن مصدر الفروق (كما تبينها الجداول ذات الأرقام ١١ ، ١٢ ، ١٣) تبين أن الأثر كان لصالح المعلمين ذوي الخبرة الطويلة (١١ سنة فأكثر)، ويدل هذا على أن المعلمين ذوي الخبرة الطويلة يستخدمون أساليب وأدوات التقويم التابعة لهذه المجالات بدرجة أكبر من غيرهم من الفئات، وقد يعزى هذا لقدرة المعلمين ذوي الخبرة الطويلة على التعامل مع الأهداف التدريسية من حيث الصياغة، وتقدير أهميتها في العملية التعليمية التعلمية، وإلى تطور خبراتهم في استعمال الأدوات الخاصة في تقويم الجوانب الوجدانية لدى الطلبة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة السويدي [١٤]، ودراسة نصر [٢٤]. كما لم تظهر النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين تقديرات كل من فئة المعلمين ذوي الخبرة القليلة (خمس سنوات فأقل) والمعلمين ذوي الخبرة المتوسطة (من ٦ إلى ١٠ سنوات)، وقد يكون سبب هذه

النتيجة عائدا إلى ما يتميز به المعلمون ذوو الخبرة القليلة من حماس ودافعية للعمل قد تقارب ما بين ممارساتهم التقويمية وممارسات فئة المعلمين ذوي الخبرة المتوسطة.

رابعا: النتائج المتعلقة بالفروق بين تقديرات معلمي ومعلمات مبحث التربية الإسلامية لمدى استخدامهم لأساليب وأدوات التقويم في ضوء المؤهل العلمي المسلكي ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة، تم تصنيف المعلمين إلى أربع فئات وفقا لمؤهلهم العلمي المسلكي: (دبلوم كلية مجتمع، وبكالوريوس، وبكالوريوس ودبلوم تربية، وماجستير)، وتم استخراج المتوسطات الحسابية للتقديرات التي أعطاها المعلمون لأنفسهم لدرجة استخدامهم لأساليب وأدوات التقويم في كل مجال من المجالات الستة والمجالات مجتمعة، ولمعرفة فيما إذا كان هناك فروق دالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية لتقديرات المعلمين، تم إجراء تحليل التباين الأحادي كما يوضحه جدول رقم ١٤.

جدول رقم ١٤. ملخص نتائج تحليل التباين الأحادي لاستخراج دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات معلمي ومعلمات مبحث التربية الإسلامية لدرجات استخدامهم لأساليب وأدوات التقويم في كل مجال من المجالات الستة، والمجالات مجتمعة في ضوء مؤهلهم العلمي المسلكي.

الرقم	المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة α
١	استخدام الأهداف السلوكية في تقويم تحصيل الطلبة في فروع التربية الإسلامية	بين المجموعات	٠,٢٧١٨	٠,٠٩٠٦	٣	٠,٢٦٢٢	٠,٨٥٢٥
		داخل المجموعات	٤٨,٠١٩٧	٠,٣٤٥٥	١٣٩		
٢	استخدام الأهداف المعرفية لتقويم تحصيل الطلبة حسب تصنيف بلوم	بين المجموعات	١,٦٢٥٣	٠,٥٤١٨	٣	١,٤٥٧٩	٠,٢٢٨٧
		داخل المجموعات	٥١,٦٥١٧	٠,٣٧١٦	١٣٩		

تابع جدول رقم ١٤.

الرقم	المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة ٥
٣	الأدوات التي تستخدم لتقويم الطلبة في الجوانب الوجدانية	بين المجموعات	٠,٦٧٣٢	٠,٢٢٤٤	٣	٠,٤٥٤٢	٠,٧١٤٧
		داخل المجموعات	٦٨,٦٧٦١	٠,٤٩٤١	١٣٩		
٤	الأدوات التي تستخدم لتقويم الطلبة في الجوانب النفسحركية	بين المجموعات	٠,٢١٩٣	٠,٠٧٣١	٣	٠,١٥٣٤	٠,٩٢٧٣
		داخل المجموعات	٦٦,٢١٤٣	٠,٤٧٦٤	١٣٩		
٥	أنواع الأسئلة التي تستخدم لتقويم تحصيل الطلبة في الجوانب المعرفية	بين المجموعات	١,٩٢٤٥	٠,٦٤١٥	٣	١,٦١٣١	٠,١٨٩١
		داخل المجموعات	٥٥,١٧٧٥	٠,٣٩٧٧	١٣٩		
٦	الأنشطة التي تستخدم تقويم الطلبة	بين المجموعات	٢,٤٠٢٩	٠,٨٠١٠	٣	٢,٤٥٣٩	٠,٠٦٥٨
		داخل المجموعات	٤٥,٣٧٠٦	٠,٣٢٦٤	١٣٩		
	المجالات مجتمعة	بين المجموعات	٠,٣٨٢٧	٠,١٢٧٦	٣	٠,٨٢١٧	٠,٤٨٤٠
		داخل المجموعات	٢١,٥٧٨٦	٠,١٥٥٢	١٣٩		

تظهر نتائج تحليل التباين الأحادي في جدول رقم ١٤ عدم تأثر تقديرات المعلمين لدرجة ممارستهم لأساليب وأدوات التقويم على المجالات الستة مجتمعة، وعلى كل مجال بتغير مؤهلهم العلمي المسلكي. وقد يعزى هذا إلى تشابه البرامج التربوية والدراسية التي يعد بها معلمو ومعلمات التربية الإسلامية في الجامعات والمعاهد الأردنية والتي تحرص على تزويد المعلمين والمعلمات بقدر متشابه من الكفايات التدريسية والمهنية. كما أن الدورات التدريبية التي يتعرض لها المعلمون والمعلمات أثناء الخدمة تتوحد في أهدافها ووسائلها وسبل تنفيذها دون اعتبار للمؤهل العلمي لمن يلتحق بها.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، فإنه يمكن تقديم التوصيات الآتية:

١- توجيه القائمين على إعداد وتأهيل معلمي التربية الإسلامية لتنظيم برامج، ودورات، وورشات عمل من أجل رفع مستوى الكفايات التعليمية في كافة جوانب العملية التقويمية.

٢- إجراء المزيد من الدراسات الكيفية التي تعنى بتحليل الأسئلة الواردة في كتب التربية الإسلامية ومدى تأثيرها على العملية التقويمية، كما توصي الدراسة بإجراء دراسات ميدانية لملاحظة مستويات الأسئلة الشفهية والكتابية التي يستخدمها معلمو التربية الإسلامية في تقويمهم لتحصيل الطلبة.

٣- تفعيل دور المشرفين التربويين في إرشاد المعلمين إلى ضرورة التنويع في استخدام أساليب وأدوات التقويم المختلفة لقياس النتاجات التعلمية في المجالات المعرفية، والوجدانية، والنفسحركية. ومراعاة أن يكون التقويم شاملا لمستوياتها المتعددة.

٤- إعداد أدوات التقويم المناسبة لمبحث التربية الإسلامية وبخاصة في الجوانب الوجدانية.

الملحق: أداة الدراسة

جامعة اليرموك
كلية التربية والفنون
قسم المناهج والتدريس

أخي المعلم / أختي المعلمة
السلام عليكم ورحمة الله وبركاته
وبعد:

يقوم الباحث بإجراء دراسة ميدانية تهدف للتعرف على **أساليب وأدوات التقويم شائعة الاستخدام لـــدى معلمي التربية الإسلامية في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي في الأردن.**

والباحث إذ يضع بين أيديكم هذه الاستبانة فإنه يرجو قراءة فقراتها بعناية تامة، ثم الإجابة عنها بكل دقة وموضوعية. وتتطلب الإجابة وضع إشارة (✓) في المكان الذي يعبر عن درجة استخدام كل منها عند تقويم تحصيل الطلبة لما درسوه في منهاج التربية الإسلامية الحالي. علما بأن مقياس الإجابة يتكون من خمسة مستويات (دائما - غالبا - أحيانا - نادرا - مطلقا).

شاكرا لكم حسن تعاونكم، ومؤكدا أن الإجابات ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

الباحث
الدكتور ماجد الجلاد

بيانات عامة:

اسم مديرية التربية والتعليم التي تعمل بها ....

يرجى وضع إشارة (✓) في المكان المناسب

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

سنوات الخبرة: ☐ خمس سنوات فأقل ☐ من ٦ - ١٠ سنوات ☐ ١١ سنة فأكثر

المؤهل العلمي المسلكي:

☐ دبلوم كلية مجتمع ☐ بكالوريوس ☐ بكالوريوس ودبلوم تربية ☐ ماجستير

أولا: يرجى وضع إشارة (✓) في المكان الذي يعبر عن درجة استخدامك لكل من القضايا التالية في تقويم تحصيل طلبتك.

الفقرات	درجة الاستخدام				
	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	مطلقا
المجال الأول: درجة استخدامك للأهداف السلوكية في تقويم الطلبة في مجالات التربية الإسلامية الآتية					
١- العقيدة					
٢- القرآن الكريم وعلومه					
٣- الحديث الشريف وعلومه					
٤- السيرة النبوية					
٥- الفقه					
٦- الأخلاق والتهذيب					
٧- النظم والفكر الإسلامي					
المجال الثاني: المستويات المعرفية (الإدراكية) التي تستخدمها في تقويم الطلبة حسب تصنيف بلوم					
٨- مستوى المعرفة (مثل: حفظ الطلبة وتذكرهم للمعلومات)					
٩- مستوى الفهم والاستيعاب (مثل: فهم الطلبة للمعاني والتفسير السليم لمادة التعلم)					
١٠- مستوى التطبيق (مثل: تنمية قدرة الطلبة على تطبيق ما تعلموه في مواقف جديدة)					
١١- مستوى التحليل (مثل: تنمية قدرة الطلبة على تحليل مادة التعلم إلى الوحدات أو الأجزاء التي تتكون منها)					
١٢- مستوى التركيب (مثل: تركيب الوحدات البنائية المعرفية الصغيرة في بناء معرفي أكبر كما في تكوين المفاهيم والأفكار الرئيسة والتعميمات)					
١٣- مستوى التقويم (مثل: النقد البناء وإعطاء قيمة للأشياء)					
المجال الثالث: الأدوات التي تستخدمها في تقويم الطلبة في الجوانب الوجدانية					
١٤- بطاقات الملاحظة اليومية					
١٥- المقابلات الشخصية					

الفقرات	درجة الاستخدام				
	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	مطلقا
١٦- التقارير الذاتية					
١٧- مقاييس الاتجاهات					
١٨- مقاييس القيم					
المجال الرابع: الأدوات التي تستخدمها في تقويم الطلبة في الجوانب النفسحركية (المهارية)					
١٩- الاختبارات الشفهية					
٢٠- اختبارات الأداء (العملية)					
٢١- الملاحظة					
المجال الخامس: أنواع الأسئلة التي تستخدمها في تقويم تحصيل الطلبة في الجوانب المعرفية					
٢٢- أسئلة شفهية					
٢٣- أسئلة مقالية					
٢٤- أسئلة الصواب والخطأ					
٢٥- أسئلة الاختيار من متعدد					
٢٦- أسئلة المزاوجة					
٢٧- أسئلة التكميل					
المجال السادس: الأنشطة التي تستخدمها لتقويم الطلبة					
٢٨- المناقشة داخل الصف					
٢٩- التعيينات (الواجبات التي يكلف بها الطلبة خارج الصف)					
٣٠- التعلم الذاتي					
٣١- المشاركة في الأنشطة الدينية المنهجية واللامنهجية					
٣٢- المشاركة في إعداد الوسائل التعليمية المتعلقة بالتربية الإسلامية					
٣٣- التقارير والبحوث					

المراجع

[١] راشد، علي. *شخصية المعلم وأداؤه في ضوء التوجيهات الإسلامية*. القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٩٣م.

[٢] حمدان، زياد. *المنهج أصوله وأنواعه ومكوناته*. الرياض: دار الرياض، ١٩٨٢م.

[٣] أبو صالح، محب الدين. "التربية الدينية الإسلامية للصف الأول الثانوي في الجمهورية العربية السورية، وجمهورية مصر العربية، والمملكة العربية السعودية، دراسة تحليلية." رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، كلية التربية، ١٩٧٠م.

[٤] أبو صالح، محب الدين. "تقويم مناهج التربية الدينية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في الجمهورية العربية السورية." رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، كلية التربية، ١٩٧٧م.

[٥] الناقة، محمود. "نظرة في مناهج التربية الإسلامية في التعليم العام." *ندوة بحوث خبراء أسس التربية الإسلامية*. مكة المكرمة: جامعة أم القرى، مركز البحوث التربوية والنفسية، ١٩٨٠م.

[٦] *مؤتمر التربية الإسلامية المنعقد بديوان وزارة التربية والتعليم في الفترة من ١٣-١٨/٩/١٩٨٠*. القاهرة: وزارة التربية والتعليم، ١٩٨٠م.

[٧] *مؤتمر التربية الإسلامية المنعقد بكلية التربية جامعة طنطا في الفترة من ٣٠ مارس إلى ١ إبريل ١٩٨٠ م*. طنطا: جامعة طنطا، ١٩٨٠م.

[٨] *مؤتمر التربية الإسلامية المنعقد بمدينة الدوحة، إبريل ١٩٨٠ م*. الدوحة: وزارة التربية والتعليم، ١٩٨٠م.

[٩] وزان، سراج. "تقويم مناهج التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية." رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، كلية التربية، ١٩٨٢م.

[١٠] Saad, C. "The Curriculum of the National Islamic Secondary Schools in Malaysia." Unpublished Ph.D. thesis, The University of Manchester, 1989.

[١١] Al-Saif, A. "Islamic Education in Saudi Secondary Schools." Unpublished Ph.D. thesis, University of Manchester, 1996.

[١٢] Al-Jallad, M. Z. "The Islamic Studies Curriculum in Jordan." Unpublished Ph.D. thesis, University of Manchester, 1997.

[١٣] الحسن، أحمد. "مبادئ التقويم التربوي الأساسية في التربية الإسلامية والتربية الحديثة: دراسة تحليلية مقارنة." رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن، ١٩٨٩م.

[١٤] السويدي، وضحى. "أساليب التقويم شائعة الاستخدام بمناهج التربية الإسلامية في مراحل التعليم العام بدولة قطر." *مؤتمر تطوير مناهج التربية الدينية الإسلامية في التعليم العام بالوطن*

العربي، جامعة الأزهر، ١٩٩٦م. القاهرة: جامعة الأزهر ورابطة الجامعات الإسلامية، ١٩٩٦م.

[١٥] وزارة التربية والتعليم. *منهاج التربية الإسلامية وخطوطه العريضة في مرحلة التعليم الأساسي.* عمان: المديرية العامة للمناهج وتقنيات التعليم، ١٩٩٢م.

[١٦] أبو خضير، نسيم. "تقويم كتاب التربية الإسلامية للصف الخامس الأساسي في الأردن من وجهة نظر المعلمين والمعلمات الذين يدرسون الكتاب في تربية عمان الأولى." رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن، ١٩٩٤م.

[١٧] العمري، صبحي. "دراسة تحليلية تقويمية لكتاب التربية الإسلامية للصف التاسع الأساسي في الأردن في ضوء خطة التطوير التربوي." رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن، ١٩٩٥م.

[١٨] Tinsley, D. and Davis, O. "Questions used by Secondary Student Teachers to Guide Discussion and Testing in Social Studies." *The Journal of Teacher Education*, 22, no. 1 (1971), 59 – 65

[١٩] زكي، سعد. "دراسة تحليلية لأسئلة الكتب المدرسية المقررة في العلوم." *صحيفة المكتبة*، ٥، ع٣ (١٩٧٣م)، ٣٧-٦١.

[٢٠] Black, R. "An Analysis of Levels of Thinking in Nigerian Science Teachers Examinations." *Journal of Research in Science Teaching*, 17, no. 4 (1980), 301-306.

[٢١] مناصرة، يوسف. "تقويم مناهج تعلم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية في الأردن." رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، كلية التربية، ١٩٨٧م.

[٢٢] شحاته، حسن. "واقع تعليم اللغة العربية في التعليم الأساسي." *المؤتمر السنوي الرابع للطفل المصري (حول الطفل المصري وتحديات القرن الحادي والعشرين).* القاهرة: مركز دراسات الطفولة، جامعة عين شمس، ١٩٩١م.

[٢٣] الحادر، نجاح. "مستويات الأسئلة الصفية الشفوية الشائع استخدامها عند معلمي اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي." رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن، ١٩٩١م.

[٢٤] نصر، حمدان. "مدى استخدام وتنويع معلمي اللغة العربية في أساليب وأدوات تقويم الطلبة بمراحل التعليم العام في الأردن." *مجلة مركز البحوث التربوية*، جامعة قطر، ١٣ (١٩٩٨م)، ١٤١ - ١٧٨.

[٢٥] الجلاد، ماجد. "مدى ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمبادئ التدريس الفعّال في المدارس الأردنية." بحث مقبول للنشر في مجلة *دراسات مستقبلية*، مصر.

Methods and Evaluation Tools Commonly Used by Islamic Studies Teachers of Basic and Secondary Stages in Jordan

Majed Al-Jallad

Assistant Professor, Dept. of Curriculum and Instruction, Faculty of Education and Fine Arts, Yarmouk University, Irbid, Jordan

Abstract. This study aimed at the identification of the methods and evaluation tools commonly used by Islamic Studies teachers of the basic and secondary stages in Jordan in the light of the variables of sex, academic qualification, and experience. The sample consisted of 143 male and female teachers of Islamic Studies, selected randomly. Their perceptions were elicited by a questionnaire especially designed by the researcher which comprised 33 items distributed over six dimensions.

The main findings of the present study showed that the first dimension, using behavioral objectives in the evaluation of the students' achievement in the different Islamic Studies disciplines, had obtained the highest means, while the third dimension, using the evaluation tools for assessing the affective domain obtained the lowest means. The analysis demonstrated no significant effects in favor of the variables of sex and academic qualification on the level of teachers' use of the methods and evaluation tools stated in the study instrument. On the other hand, the findings showed significant differences between the teachers' means for the implementation degree due to experience and in favor of long experienced teachers.



مجلة جامعة الملك سعود، م١٣، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٣١٥-٣٣٥ (١٤٢١هـ/ ٢٠٠١م).

أثر متغيرات البيئة المادية للسكن على تحصيل طلبة الجامعة

عدنان الشيخ ـ يوسف عمر العتوم،* وعبدالناصر ذياب الجراح**

* أستاذ، و** مدرس

قسم الإرشاد وعلم النفس التربوي، جامعة اليرموك، إربد، الأردن

(قُدم للنشر في ٢٥/ ١٢/ ١٤١٨هـ، وقُبل للنشر في ٢١/ ١١/ ١٤١٩هـ)

ملخص البحث. تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة أثر عدد من متغيرات البيئة المادية للسكن على تحصيل الطلبة في التعليم الجامعي، والتعرف على معتقدات الطلبة حول أكثر متغيرات البيئة المادية للسكن قدرة في التأثير على تحصيلهم الأكاديمي. ولتحقيق أهداف الدراسة فقد تم اختيار عينة الدراسة والمكونة من ٢٣٩ طالبا وطالبة من جامعة اليرموك، وتم تطوير أداة لجمع معلومات عن سكن الأسرة ومدى توافر المتغيرات التالية في سكن الأسرة أو السكن الطلابي، وهي توافر غرفة خاصة للنوم، وتوافر مكان للدراسة، وتوافر التلفاز، وتوافر المكتبة، وتوافر الصحف والمجلات. لقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن توافر غرفة خاصة للنوم، وتوافر مكان للدراسة، وتوافر المكتبة كانت متغيرات ذات تأثير إيجابي على التحصيل الأكاديمي للطلبة. بينما أشارت النتائج إلى أن توافر التلفاز كان له تأثير سلبي على التحصيل الأكاديمي للطلبة القاطنين في مساكن الطلبة الخارجية. كذلك فقد أشار الطلبة إلى أهمية عدد من المتغيرات التي كانوا يعتقدون أن لها أثرا إيجابيا على تحصيلهم الأكاديمي، مثل توافر مكان خاص للدراسة، وتوافر غرفة خاصة للنوم، وتوافر المكتبة، وتوافر الإضاءة الجيدة، وتوافر الحاسوب، وتوافر الحديقة المنزلية.

المقدمـــــة

يجمع التربويون وعلماء النفس على أن للبيت بمقوماته الاجتماعية والاقتصادية والتربوية أهمية كبرى في تربية الفرد، وأن البيئة المنزلية للأسرة تلعب دورا هاما في صقل شخصية الأبناء وإكسابهم العادات والقيم السائدة في المجتمع، كما تنعكس على أدائهم العـام وتحصيلهم الأكاديمي. وتتكون بيئة المنزل من مكونات عديدة، منها ما يتصل بالوضع الاجتماعي أو الاقتصادي أو التربوي أو المادي للأسرة. ولذلك فإنه كلما كانت البيئة غنية بمكوناتها الإيجابية، كان الفرد أكثر إيجابية وأكثر تكيفا، في حين إذا كانت بيئة الأسرة فقيرة بمؤثراتها كان تأثير ذلك سلبيا على نمو الفرد وشخصيته.

وتتكون البيئة المادية المحيطة بالفرد من البيئة العامة والبيئة المدرسية أو الجامعيـة وبيئة المنزل، حيث تتمثل البيئة العامة بالعناصر العامة في المجتمع كالهواء والماء ووسائل النظافة والراحة والترفيه وعناصر السلامة العامة. أما البيئة المدرسية والجامعية فتمثـل جانبا هاما من حياة الفرد والمتمثلة بالطلبة والأساتذة والإدارة والمناهج المدرسية والنشاطات المنهجية وغير المنهجية والتي يمضي معها الفرد سنوات عديدة من التفاعل المستمر. في حين تعد البيئة المنزلية من أكثر عناصر البيئة تأثيرا على نمو الفرد؛ إذ يتأثر الفرد بواقع الأسرة الاجتماعية والاقتصادية ومدى توافر السكن الصحي والملائم حتى يصل سـن الرشد أو الانفصال عن الأسرة.

ويتأثر الفرد بجميع العناصر البيئية المحيطة به من خلال التفاعل معها فيتأثر بها بحيث تنعكس إيجابا أو سلبا على نموه العقلي والاجتماعي والجسدي والانفعالي. لقد أكد منصور [١] على أن المثيرات البيئية المختلفة تنطوي على تأثيرات حاسمة في السلوك الإنساني، حيث توافر مجالات من النشاط لتوظيف السلوك الإنساني، وأن السلوك هو نتاج التفاعل بين إمكانات البيئة وإمكانات الفرد، أو كما يؤكد العلماء في قضية التفاعل بين البيئة بشتى أشكالها والعوامل الوراثية.

وتؤكد العديد من الدراسات في علم النفس الاجتماعي على أن تأثير البـيـئـة الاجتماعية والفيزيائية للفرد غالبا ما ينعكس سلبا أو إيجابا على قدرته على الاتصال والتفاعل وعلى الإنتاج والعطاء [٢]. فقد أكد فورسيث Forsyth [٣] أن قدرة الأفراد

على التفاعل عادة ما تتأثر بعوامل البيئة المادية كالمكان وطبيعة السكن وتنظيمات الجلوس ومثيرات التوتر في البيئة الطبيعية كالضوضاء والتلوث والحرارة والعواصف والكوارث.

إن من أهم العوامل التي تؤثر تأثيرا مباشرا على تفاعل الفرد مع غيره من الأفراد هو ما يعرف بالحيز الشخصي والحيز المكاني للفرد. لقد أكد عسكر والأنصاري [٤] أن الحيز الشخصي يتمثل بالحدود غير المرئية التي تحيط بالفرد والتي يحاول الفرد حمايتها وتحديد مساحتها حسب علاقته مع الآخرين من حوله. أما الحيز المكاني فهو المكان الذي يعيش ويتعامل معه الفرد، سواء كان ذلك تملكا شرعيا أو غير شرعي. إن تحديد حجم الحيز الشخصي أو المكاني يساعد الفرد على تنظيم علاقاته مع الآخرين والدفاع عن نفسه من خلال تحديد مسافة منطقية ومريحة في مواقف التفاعل الاجتماعي، ولمساعدة الفرد على إيجاد هوية مكانية تسمح للفرد بالشعور بالأمن والاستقرار النفسي ولا يشاركه بها أحد إلا ضمن رغبة الفرد وحريته. كذلك فقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن ما يميز الإحساس بالمكانية هو دفاع الفرد عن ملكيته المكانية شرعية أم غير شرعية واعتراف الآخرين بهذه الملكية [٣].

كما يؤكد علماء النفس البيئي أن عناصر الضغط على الأفراد تختلف من بيئة إلى أخرى، وأن هذه الضغوط تحدث ردود فعل سلوكية وانفعالية وفسيولوجية مختلفة كارتفاع مستوى القلق، وزيادة اضطرابات القلب وجفاف الحلق وتصبب العرق [٤]. ويشير كوهين Cohen [٥] أن لكل فرد قدرة معينة في التعامل مع مثيرات البيئة تجعله يركز على مثيرات بيئية محددة دون غيرها، وبالتالي تظهر فروقات في ردود فعل الأفراد تجاه مصادر الضغط البيئي وقدراتهم على التكيف مع عناصر البيئة.

وهذا وقد تلعب طبيعة بيئة المنزل الفيزيائية دورا هاما ومميزا في التأثير على الوضع النفسي والاجتماعي والصحي للفرد، إلى جانب العناصر البيئية الأخرى كالمدرسة والجامعة، وعناصر البيئة العامة، والمتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية. فقد أكد شخاترة وخندق [٦] أن هناك العديد من الشروط والمواصفات التي يجب أن تتوافر في البيت لضمان مستويات مقبولة من الظروف النفسية والصحية الملائمة للنمو السليم للفرد. ومن أهم المواصفات ابتعاد المنازل عن المناطق الصناعية والطرق الرئيسة، وتوافر الإنارة

والتهوية والتدفئة الضرورية لتكيف الفرد، وتوافر المرافق الترويحية كالمكتبة والحديقة ومتطلبات النشاط الأكاديمي، والحجم المنطقي للسكن الذي يتوافق مع حجم الأسرة.

وفي دراسة حول طلبة المساكن الجامعية في الولايات المتحدة الأمريكية، أكد سكراكر Schrager [٧] أن هناك علاقة إيجابية بين تحصيل الطلبة الجامعي في السنة الأولى من الدراسة ومتغيرات البيئة الاجتماعية في السكن (كالاستقلالية، والدعم الانفعالي، والتنافس، والنظام والتنظيم، وقدرة الطالب على التأثير على الآخرين).

وفي دراسة دن Dunn [٨] والتي هدفت إلى الكشف عن تأثير الإضاءة على سلوك الأفراد وتحصيلهم الأكاديمي بشكل عام، قام الباحثون بمقارنة نتائج مجموعتين من الطلبة متباينتين في درجة الإضاءة في مكان الدراسة على اختبار سرعة ودقة القراءة، حيث أظهرت النتائج أن تحصيل الطلبة الذين اختاروا المناطق ذات الإضاءة الجيدة كان أفضل بكثير من تحصيل الطلبة الذين اختاروا المناطق ذات الإضاءة السيئة.

وقد أكدت دراسة ولفارث Wholfarth [٩] على أهمية توفير كميات مناسبة من الإضاءة لتمكين الطلبة من ممارسة نشاطهم الأكاديمي، وأن الإضاءة الجيدة التي تعتمد على الألوان المتعددة كانت أفضل الظروف لزيادة التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة. وفي دراسة مماثلة قام بها ويندهام Wyndham [١٠] حول تأثير الحرارة على سلوك الفرد، تبين من نتائجها أن درجات الحرارة العالية ذات آثار فسيولوجية سلبية على السلوك مثل الجفاف، وضعف الأداء العقلي، كما وتؤثر على الإنتاجية في العمل وتؤدي إلى الإحساس بالتعب والكسل، ناهيك عن تدني مستوى الأداء الوظيفي بشكل خاص، إضافة إلى بعض الآثار الاجتماعية الأخرى كزيادة العنف ودرجة العدوانية والحوادث.

ويمكن القول إن الدراسات العلمية التي تناولت تأثير متغيرات البيئة الفيزيائية للمنزل (السكن) على سلوك الفرد أو تحصيل الطلبة بشكل خاص غير متوافرة (حسب علم الباحثين) حيث إن غالبية الدراسات قد تناولت تأثير العوامل الاجتماعية والاقتصادية، أو عوامل ذات صلة بتركيب الأسرة، أو عوامل محددة كطبيعة الإضاءة في أماكن الدراسة في البيت أو المدرسة وأثرها في التحصيل.

مشكلة الدراسة وأهدافها وأهميتها

يتذمر بعض الطلبة وتكثر شكاواهم من الظروف المنزلية التي يعيشونها في منازلهم أو في مساكن الطلبة نتيجة عدم توافر غرفة خاصة للنوم، وغرفة خاصة للدراسة، وعدد كاف من غرف السكن، ومكتبة، ومذياع، وغيرها، والتي يدّعون بأنها تحد من فرص دراستهم ويعتبرونها معوقات في سبيل تحصيلهم الأكاديمي.

وقد تنعكس طبيعة السكن، ومدى توافر وسائل الراحة والاستقرار النفسي للفرد فيه، على الوضع النفسي والاجتماعي للطالب، وبالتالي قد يؤثر ذلك على قدراته العامة وعلى تحصيله الأكاديمي، ومن هنا هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مدى تأثير تلك المتغيرات للبيئة المنزلية على تحصيل الطلبة في التعليم الجامعي.

وتأتي أهمية هذه الدراسة كونها تعالج موضوعا جديدا وهو الكشف عما إذا كان هناك تأثير لعدد من متغيرات البيئة المادية للسكن على تحصيل الطلبة في التعليم الجامعي، كما سيكون لنتائج هذه الدراسة توصيات هامة للطلبة وإدارات الجامعات وأولياء أمور الطلبة حول العوامل المؤثرة في تحصيل الطلبة الجامعي.

أسئلة الدراسة

لمعرفة مدى تأثير متغيرات البيئة المادية للسكن على تحصيل الطلبة الجامعي، فقد عملت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما أثر متغيرات البيئة المادية للسكن على تحصيل الطلبة الأكاديمي للمرحلة الجامعية؟

٢- هل يختلف تأثير متغيرات البيئة المادية للسكن على تحصيل الطلبة الأكاديمي باختلاف طبيعة سكن الطلبة (مع الأسرة أو في سكن الطلبة)؟

٣- ما هي أبرز متغيرات (موجودات) البيئة المادية للسكن التي يعتقد الطلبة بأنها ذات أثر إيجابي أو سلبي في تحصيلهم الأكاديمي؟

فرضيات الدراسة

تحاول هذه الدراسة اختبار الفرضيات التالية:

١- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (∞ = ٠,٠٥) في تحصيل الطلبة تعزى إلى كل من:

أ) توافر غرفة خاصة للنوم.

ب) توافر غرفة خاصة للدراسة.

جـ) توافر تلفاز.

د) توافر مكتبة.

هـ) توافر صحف ومجلات.

٢- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (∞ = ٠,٠٥) في تأثير متغيرات البيئة المادية للسكن على تحصيل الطلبة يعزى لاختلاف طبيعة سكن الطلبة (مع الأسرة أو في سكن الطلبة).

٣- لا يوجد عوامل أو متغيرات مادية تؤثر إيجابا أو سلبا على تحصيل الطلبة غير الواردة في الفرضية الأولى.

التعريفات الإجرائية

التحصيل الجامعي: ويقصد به أداء الطلبة الأكاديمي في الجامعة وذلك من خلال معدلاتهم التراكمية مع نهاية الفصل الدراسي الصيفي لعام ١٩٩٦/١٩٩٧م والتي تم الحصول عليها مباشرة من خلال الطلبة أنفسهم.

متغيرات البيئة المادية للسكن: وتقاس من خلال توافر عدد من المتغيرات المتعلقة بسكن الطالب والتي اعتقد الباحثان أنها ذات أثر في تحصيله العلمي وهي توافر غرفة خاصة للنوم، وتوافر مكان للدراسة، وتوافر المكتبة، وتوافر التلفاز، وتوافر الصحف والمجلات.

الطريقة والإجراءات

مجتمع وعينة الدراسة

اقتصر مجتمع الدراسة على جميع طلاب وطالبات جامعة اليرموك من مستوى السنوات (ثانية، ثالثة، رابعة) والملتحقين بالدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام

الجامعي ١٩٩٧/١٩٩٨م والبالغ عددهم ١١٠٦١ [١] طالبا وطالبة. أما بالنسبة لطلبة السنة الأولى فقد تم استثناؤهم لعدم توافر المعدل التراكمي لهم في الجامعة.

لقد تم اختيار عينة الدراسة والمكونة من ٢٣٩ طالبا وطالبة منهم ٩٨ ذكرا ـ ١٤١ أنثى مختارة من ٩ شعب لمساقات مبادئ في علم النفس ومقدمة في علم المكتبات؛ حيث إن هذين المساقين من متطلبات الجامعة والتي يسجل فيها الطلبة على اختلاف تخصصاتهم ومستوياتهم، وقد اختيرت العينة بالطريقة العشوائية البسيطة المتيسرة. ويوضح جدول رقم ١ توزيع أفراد العينة حسب الجنس ومكان سكن الطالب.

جدول رقم ١. توزيع أفراد العينة حسب الجنس ومكان السكن.

الجنس	القاطنون مع أسرهم	القاطنون في مساكن	المجموع
ذكور	٧٥	٢٣	٩٨
إناث	١٠٤	٣٧	١٤١
المجموع	١٧٩	٦٠	٢٣٩

متغيرات الدراسة

المتغير المستقل: هو متغيرات البيئة المادية للسكن وتشمل:

أ) غرفة خاصة للنوم ولها مستويان (متوافر، غير متوافر).

ب) غرفة خاصة للدراسة ولها مستويان (متوافر، غير متوافر).

جـ) تلفاز ولها مستويان (متوافر، غير متوافر).

د) مكتبة ولها مستويان (متوافر، غير متوافر).

هـ) صحف ومجلات ولها مستويان (متوافر، غير متوافر).

المتغير التابع: التحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك.

١ تم أخذ أعداد الطلبة من سجلات دائرة القبول والتسجيل في جامعة اليرموك.

أداة الدراسة

لقد تم بناء الأداة بصورتها النهائية والتي احتوت على العناصر التالية:

١- معلومات عامة عن الطلبة وشملت: الجنس، والكلية، والمستوى الدراسي للطالب، ومكان السكن للأسرة، ومكان السكن للطالب، والمعدل التراكمي للطالب.

٢- متغيرات البيئة المنزلية: وقد اقتصرت هذه المتغيرات على خمسة متغيرات بناء على ما أكدته الدراسات السابقة والتي طلب فيها من الطلبة الإجابة عن مدى توافرها في سكن الطالب مع أسرته أو في سكنه المستأجر مع الطلبة (في حالة توافر ذلك) وذلك بوضع إشارة (×) تحت العامود الذي يصف مدى توافر المتغير في كل من سكن الأسرة أو سكن الطالب، وهذه المتغيرات هي توافر غرفة خاصة للنوم، وتوافر مكان للدراسة، وتوافر المكتبة، وتوافر التلفاز، وتوافر الصحف والمجلات كما هو موضح في ملحق رقم ١.

٣- تم طرح سؤال مفتوح الإجابة في نهاية الأداة يطلب فيه من الطلبة ترتيب أهم خمسة متغيرات مادية يعتقد الطالب بأنها ذات أثر إيجابي على تحصيله الأكاديمي على أن يكون هذا الترتيب تنازليا.

صدق الأداة وثباتها

مع قناعة الباحثين بعدم الحاجة إلى اشتقاق معايير صدق وثبات لمثل هذه الأدوات، إلا أن الباحثين ومن أجل التأكد من صدق محتوى الأداة، عرضناها على سبعة من أعضاء هيئة التدريس في قسم الإرشاد وعلم النفس التربوي للتأكد من سلامة اللغة ووضوحها ومدى تلبية الدراسة لمتغيرات البيئة المادية للسكن التي يعتقد أنها ذات أثر على تحصل الطلبة الأكاديمي في الجامعة. وبعد جمع ملاحظات هذه اللجنة، تم الأخذ بملاحظاتهم وتعديل الأداة كما ظهرت بصورتها النهائية في ملحق رقم ١.

أما بالنسبة إلى ثبات الأداة، فقد تم اختيار عينة عشوائية من طلبة الجامعة، من خارج عينة الدراسة، وعددها ٥٠ طالبا وطالبة، وتم تطبيق الأداة عليهم، ثم أعيد تطبيق نفس الأداة بعد أسبوعين من التطبيق الأول، وتم حساب معامل الارتباط بين

مرتي التطبيق على متغيرات البيئة المادية الخمسة للسكن. وقد كانت معاملات الارتباط بين مرتي التطبيق للمتغيرات الخمسة، وهي توافر غرفة خاصة للنوم، وتوافر مكان للدراسة، وتوافر المكتبة، وتوافر التلفاز، وتوافر الصحف والمجلات على التوالي (٠,٩٠، ٠,٩٢، ٠,٨٨، ٠,٩٠، ٠,٨٩). وتعتبر وهذه المعاملات مؤشرات عالية على ثبات هذه الأداة.

إجراءات الدراسة

لقد تم توزيع أداة الدراسة على عينة البحث حيث بين الباحثان الهدف من الدراسة وقاما بالإجابة عن جميع استفسارات الطلبة. وبعد الانتهاء من تعبئة الاستبانة، طُلِبَ من الطلبة إحضار كشوف علاماتهم للتأكد من معدلاتهم التراكمية.

المعالجة الإحصائية

اعتمدت الدراسة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتكرارات، كما اعتمدت تحليل التباين المصاحب المتعدد المتغيرات المستقلة لمعرفة أثر متغيرات البيئة المادية للسكن (توافر غرفة خاصة للنوم، وتوافر مكان للدراسة، وتوافر المكتبة، وتوافر التلفاز، وتوافر الصحف والمجلات) في التحصيل الأكاديمي للطلبة ولمعرفة أثر جنس الطالب وكليته كمتغيرات مصاحبة في التحصيل الأكاديمي للطلبة.

النتائج

سيتم عرض النتائج حسب تسلسل أسئلة الدراسة كالآتي:

أولا : للإجابة عن السؤال الأول حول «ما أثر متغيرات البيئة المادية للسكن على تحصيل الطلبة الأكاديمي للمرحلة الجامعية؟» ولاختبار الفرضية الأولى، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتحصيل الأكاديمي لجميع أفراد العينة (ن=٢٣٩) كما هو موضح في جدول رقم ٢.

جدول رقم ٢. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتحصيل الأكاديمي للطلبة حسب متغيرات البيئة المادية لسكن الأسرة.

المتغير	مدى توافره	العينة الكلية			القاطنون مع الأسرة			القاطنون بمساكن الطلبة		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
غرفة للنوم	نعم	٧٥,١٦	٧,٥٥	١٨١	٧٧,٠١	٧,٤١	١٤١	٧٢,٨٦	٦,٧١	٤٢
	لا	٧٢,١٦	٦,٧٩	٥٨	٧٥,٨٠	٦,٠٩	٣٨	٧١,٣٥	٨,٧٤	١٨
غرفة للدراسة	نعم	٧٦,٢٣	٧,٠٦	١٨٩	٧٦,٨٦	٧,١٨	١٥٠	٧٣,٣٣	٧,٢٤	٤٠
	لا	٧١,١١	٧,١١	٥٠	٧٢,٠٥	٧,١٦	٢٩	٦٩,٦٦	٧,٣٤	٢٠
مكتبة	نعم	٧٧,٠٩	٧,٣٥	١٠٧	٧٨,٦٥	٧,٦٨	٧٨	٧٣,٣١	٩,١٤	١٠
	لا	٧٣,٥٩	٧,٠٢	١٣٢	٧٤,١٠	٦,٥١	١٠١	٧٢,٢٣	٧,٠٢	٥٠
تلفاز	نعم	٧٥,٤٠	٧,١١	٢٢١	٧٥,٩٠	٧,١٤	١٧٠	٧١,٢٨	٧,٣٠	٣١
	لا	٧١,٥٦	٧,٢٥	١٨	٧٦,٢٥	٧,٦٤	٩	٧٣,٤٥	٧,٣٥	٢٩
صحف	نعم	٧٦,٤٩	٧,٣٩	١٣٣	٧٧,٣٨	٧,٥٠	٩٩	٧٠,٨٢	٥,٨٤	١٢
	لا	٧٣,٤٨	٧,٠٠	١٠٦	٧٤,٤٨	٦,٥٨	٨٠	٧٢,٨١	٧,٦٧	٤٨

يلاحظ من جدول رقم ٢ أن هناك فروقا في المتوسطات الحسابية لصالح تحصيل الطلبة الذين تتوافر في مساكن أسرهم متغيرات البيئة المادية للسكن، وهي توافر غرفة خاصة للنوم، وتوافر مكان للدراسة، وتوافر المكتبة، وتوافر التلفاز، وتوافر الصحف والمجلات مقارنة بتحصيل الطلبة الذين لا تتوافر لديهم هذه المتغيرات. وللكشف عما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائيا، تم حساب تحليل التباين المصاحب لأثر متغيرات البيئة المادية الخمسة على التحصيل الأكاديمي للطلبة (ن=٢٣٩) مع اختبار أثر الجنس والكلية كعوامل مصاحبة كما هو موضح في جدول رقم ٣.

جدول رقم ٣. نتائج تحليل التباين المصاحب لأثر متغيرات البيئة المادية للسكن على تحصيل الطلبة الأكاديمي (ن=٢٣٩).

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
توافر غرفة خاصة للنوم	٣٠٣,٥٦	١	٦,٣٦	٠,٠١
توافر مكان للدراسة	٧٦٣,٠٢	١	١٤,١٠	٠,٠٠١
توافر المكتبة	١٩٧,٨٨	١	٤,١٥	٠,٠٠٤
توافر التلفاز	٨٥,٥٥	١	١,٧٩	٠,١٨
توافر الصحف والمجلات	٦٩,١٣	١	١,٤٥	٠,٢٣
عامل مصاحب (الكلية)	٤١,١٥	١	٠,٨٦	٠,٣٥
عامل مصاحب (الجنس)	٣٤,٤٥	١	٠,٧٢	٠,٣٩
الخطأ	١١٠٢٦,٢٠	٢٣١		
الكلي	١٢٨٩٣,١٩	٢٣٨		

يوضح جدول رقم ٣ أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في التحصيل الأكاديمي الجامعي لمتغيرات توافر غرفة خاصة للنوم (ف = ٦,٣٦، ∝ = ٠,٠١)، وتوافر مكان للدراسة (ف= ١٤,١٠، ∝=٠,٠٠١)، وتوافر المكتبة المنزلية (ف= ٤,١٥، ∝= ٤,٠٤) وذلك لصالح الطلبة الذين تتوافر لهم هذه المتغيرات.

ولاستبعاد تأثر هذه النتائج بمتغيرات كلية الطالب أو جنسه، تم استخدام متغيرات الجنس والكلية كمتغيرات مصاحبة، وأشارت نتائج تحليل التباين المصاحب أعلاه إلى عدم وجود أثر لمتغير الكلية (ف= ٠,٨٦، ∝ = ٠,٣٥) ومتغير الجنس (ف=٠,٧٢، ∝= ٠,٣٩) على التحصيل الأكاديمي.

ثانيا: للإجابة عن السؤال الثاني «هل يختلف تأثير متغيرات البيئة المادية للسكن على التحصيل الأكاديمي للطلبة باختلاف طبيعة مكان سكن الطلبة (مع الأسرة أو سكن الطلبة؟)» ولاختبار الفرضية الثانية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

للتحصيل الأكاديمي للطلبة القاطنين مع أسرهم وللطلبة القاطنين في مساكن الطلبة كل على حدة. ويبين جدول رقم ٢ أن المتوسطات الحسابية لتحصيل الطلبة القاطنين مع أسرهم كان أعلى عند توافر غرفة خاصة للنوم، ومكان خاص للدراسة، ومكتبة، وصحف ومجلات. أما الطلبة القاطنون في مساكن الطلبة فإن تحصيلهم كان أعلى عند توافر غرفة خاصة للنوم، ومكان للدراسة والمكتبة.

وللكشف عما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائيا، تم حساب تحليل التباين المصاحب لأثر متغيرات البيئة المادية للسكن لكل من القاطنين مع أسرهم أو في مساكن الطلبة كما هو موضح في جدولين رقم ٤ ورقم ٥.

جدول رقم ٤. نتائج تحليل التباين المصاحب لأثر متغيرات البيئة المادية للسكن على تحصيل الطلبة الأكاديمي (ن = ١٧٩) للقاطنين مع الأسرة فقط.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
توافر غرفة خاصة للنوم	٤٤٥,٢٨	١	١٠,٢٧	٠,٠٠٢
توافر مكان للدراسة	٤٩٥,٤١	١	١١,٤٢	٠,٠٠١
توافر المكتبة	٤٦٨,٦٣	١	١٠ ١٨	٠,٠٠١
توافر التلفاز	١١,٨٣	١	٠,٢٧	٠,٦٠
توافر الصحف والمجلات	٣٦,٥٠	١	٠,٨٤	٠,٣٦
عامل مصاحب (الكلية)	١٦,٠٨	١	٠,٣٧	٠,٥٤
عامل مصاحب (الجنس)	٤٠,٢٠	١	٠,٩٣	٠,٣٤
الخطأ	٧٤١٤,٨٧	١٧١		
الكلي	٩١١٢,١٦	١٧٨		

تشير النتائج الواردة في جدول رقم ٤ إلى أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة القاطنين مع أسرهم تعزى لمتغيرات توافر غرفة خاصة للنوم (ف=١٠,٢٧،

∝= ٠,٠٠٢) ومكان خاص للدراسة (ف=١١,٤٢، ∝= ٠,٠٠١)، وذلك لصالح الطلبة الذين تتوافر لهم هذه المتغيرات.

ولاستبعاد تأثر هذه النتائج بمتغيرات كلية الطالب أو جنسه، تم استخدام متغيري الجنس والكلية كمتغيرات مصاحبة، وأشارت نتائج تحليل التباين المصاحب أعلاه إلى عدم وجود أثر لمتغير الكلية (ف=٠,٣٧، ∝ = ٠,٥٤) ومتغير الجنس (ف=٠,٣٩، ∝= ٠,٣٤) على التحصيل الأكاديمي للطلبة القاطنين مع أسرهم فقط.

جدول رقم ٥. نتائج تحليل التباين المصاحب لأثر متغيرات البيئة المادية للسكن على تحصيل الطلبة الأكاديمي (ن = ٦٠) للقاطنين في مساكن الطلبة فقط.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
توافر غرفة خاصة للنوم	٣٣٠,٣٧	١	٧,٩٧	٠,١٣
توافر مكان للدراسة	٢٧٢,٦٥	١	٦,٥٨	٠,٠٠٧
توافر المكتبة	٠,٧١	١	٠,٠١٧	٠,٩٠
توافر التلفاز	٢٩٦,٤٣	١	٧,١٥	٠,٠١
توافر الصحف والمجلات	١٢٣,٣٤	١	٢,٩٨	٠,٠٩
عامل مصاحب (الكلية)	٠,٩٤	١	٠,٠٢٣	٠,٨٨
عامل مصاحب (الجنس)	٢٣,١٨	١	٠,٥٦	٤٦
الخطأ	١٧٤٠,٦٧	٤٢		
الكلي	٣١٧٥,٠٧	٥٩		

تشير النتائج الواردة في جدول رقم ٥ إلى أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة القاطنين في سكن الطلبة تعزى لمتغيرات توافر غرفة خاصة للنوم (ف=٧,٩٧، ∝= ٠,١٣) ومكان خاص للدراسة (ف=٦,٥٨، ∝=٠,٠٠٧)، وذلك لصالح الطلبة الذين تتوافر لهم هذه المتغيرات. وقد كشفت نتائج التحليل عن وجود

فروق دالة إحصائيا في التحصيل عند الطلبة القاطنين في مساكن الطلبة (ف=١٥, ٧، ∝= ٠١ , ٠) لمتغير توافر التلفاز، وذلك لصالح الذين لا يمتلكون جهاز التلفاز.

ولاستبعاد تأثر هذه النتائج بمتغيرات كلية الطالب أو جنسه، تم استخدام متغيري الجنس والكلية كمتغيرات مصاحبة، وأشارت نتائج تحليل التباين المصاحب أعلاه إلى عدم وجود أثر لمتغير الكلية (ف=٠٢ , ٠، ∝=٨٨ , ٠) ومتغير الجنس (ف=٥٦ , ٠، ∝= ٤٦ , ٠) على التحصيل الأكاديمي للطلبة القاطنين في مساكن الطلبة فقط.

ثالثا: للإجابة عن السؤال الثالث حول «ما هي أبرز متغيرات (موجودات) البيئة المادية للسكن التي يعتقد الطلبة بأنها ذات أثر إيجابي على تحصيلهم الأكاديمي؟»، ولاختبار الفرضية الخاصة به، فقد تم طرح سؤال مفتوح الإجابة عن عينة الدراسة طُلِبَ فيه ترتيب أهم خمس متغيرات مادية في بيئة المنزل (موجودة أو غير موجودة) يعتقد الطالب بأنها ذات أثر إيجابي على تحصيله الأكاديمي حيث تم تلخيصها حسب تكرارها كما هو موضح في جدول رقم ٦.

جدول رقم ٦. تكرارات توقعات الطلبة لأهم متغيرات البيئة المادية للسكن التي تؤثر إيجابا على التحصيل (ن=٢٣٧).

الرقم تنازليا	المتغير	التكرار
١	توافر مكان للدراسة	١٨٧
٢	توافر غرفة خاصة للنوم	١٠٥
٣	توافر المكتبة	٩٤
٤	توافر إضاءة جيدة	٨١
٥	توافر الحاسب	٥٧
٦	توافر حديقة منزلية	٤٥
٧	توافر التلفاز	٣٦
٨	توافر التدفئة المركزية	٢٣
٩	توافر المذياع	٢١

تابع جدول رقم ٦.

الرقم تنازليا	المتغير	التكرار
١٠	توافر حمام داخلي	١٦
١١	توافر التلفون	١٦
١٢	توافر الصحف اليومية	١١
١٣	توافر المجلات	١١
١٤	توافر الفيديو	٩
١٥	توافر طاولة السفرة	١

ويوضح جدول رقم ٦ ترتيب المتغيرات التي يعتقد الطلبة بأثرها الإيجابي على التحصيل الأكاديمي الجامعي تنازليا. وقد كشف جدول أن من أهم هذه المتغيرات هو توافر مكان خاص للدراسة، وتوافر غرفة خاصة للنوم، وتوافر المكتبة، وتوافر الإضاءة الجيدة، وتوافر الحاسب.

مناقشة النتائج

لقد كشفت نتائج الدراسة إلى أن توافر غرفة خاصة للنوم، وتوافر مكان للدراسة، وتوافر المكتبة كانت متغيرات دالة إحصائيا في التأثير الإيجابي على التحصيل الأكاديمي للطلبة في العينة الكلية والطلبة القاطنين مع أسرهم بشكل خاص. بينما أشارت النتائج إلى أن توافر غرفة خاصة للنوم وتوافر مكان للدراسة كانا متغيرات ذات تأثير إيجابي ودال إحصائيا على التحصيل في حين كان تأثير توافر التلفاز سلبيا ودالا إحصائيا على التحصيل الأكاديمي للقاطنين في مساكن الطلبة فقط.

ويعتبر توافر غرفة نوم خاصة للدراسة مصدر استقلال وراحة نفسية وجسدية للطالب، سواء كان من القاطنين مع الأسرة أو السكن الطلابي مما يوفر للطالب دافعا قويا من أجل الدراسة وتحسين التحصيل. كما أن توافر غرفة خاصة للنوم والدراسة يسمح بمراجعة المادة التعليمية بعيدا عن الإزعاج من الأسرة أو زملاء السكن ويوفر

قسطا من الهدوء اللازم لتركيز الانتباه على المادة التعليمية مما ينعكس على التحصيل الأكاديمي للطالب.

أما توافر المكتبة المنزلية للعينة بشكل عام وللطلبة القاطنين في الأسرة بشكل خاص، فكان تأثيره إيجابيا أيضا نظرا لأهمية المكتبة في الحصول على المعلومات العلمية والأكاديمية، وقت الحاجة والمراجعة أو عند كتابة التقارير والأبحاث العلمية. كذلك فإن توافر المكتبة المنزلية قد يساعد الطالب في القراءة الحرة والمتخصصة في أوقات الفراغ وتشكل مصدر احتياط للمعلومات في الحالات المفاجئة والتي لا يستطيع الطالب عندها زيارة مكتبة الجامعة.

وأظهرت النتائج تأثيرا سلبيا للتلفاز على تحصيل الطلبة القاطنين في مساكن الطلبة وخصوصا في غياب الرقابة الأسرية حيث يجد الطالب في التلفاز وسيلة جيدة للتسلية، فيقوم بمتابعة الأفلام التلفزيونية والتي بدورها تحد من ساعات الدراسة وتؤثر على تحصله الأكاديمي. كذلك فإن وجود الرفاق وزملاء السكن بأعداد كبيرة يخلق صعوبة في تنظيم وقت الدراسة ووقت مشاهدة التلفاز، مما يزيد من أوقات المشاهدة وخصوصا المشاهدة للأفلام والمباريات الرياضية التي غالبا ما يشاهدها ويتابعها الطلبة دون حسيب أو رقيب.

كذلك فقد جاءت نتائج السؤال المفتوح حول أهم خمسة متغيرات مادية في بيئة المنزل (موجودة أو غير موجودة) يعتقد الطالب بأنها ذات أثر إيجابي على تحصيله الأكاديمي مكملة ومساندة للنتائج الواردة في هذه الدراسة، حيث كشفت النتائج أن من أهم هذه المتغيرات هو توافر مكان خاص للدراسة، وتوافر غرفة خاصة للنوم، وتوافر المكتبة على التوالي. كذلك فقد نبهت معتقدات الطلبة حول أهم المتغيرات التي تؤثر على التحصيل إلى وجود متغيرات أخرى لم تتناولها الدراسة الحالية وكانت على درجة عالية من التكرار، مثل توافر الإضاءة الجيدة، وتوافر الحاسب، وتوافر الحديقة المنزلية.

وتشير هذه النتائج إلى أهمية الحيز الشخصي أو المكان الخاص للفرد في المنزل لممارسة نشاطه المنهجي أو غير المنهجي، مما أظهر أهمية خاصة لتوافر غرفة خاصة للدراسة والنوم في التحصيل المدرسي. وتأتي هذه النتائج متطابقة مع أهمية الحيز

الخاص والتأكيد على الهوية الفردية للطالب في هذه المرحلة العمرية التي تراوحت ما بين ١٦-١٧ عاما. لقد أكدت نظرية أريكسون في النمو النفسي الاجتماعي على أهمية تكوين هوية مستقلة يهتم بها المراهق ويتوقع من الآخرين احترامها وتعزيزها خلال تفاعل المراهق مع الأسرة [١١].

كذلك فقد أكد علماء علم النفس أن الازدحام وكثرة مشتتات الانتباه من خلال وجود الآخرين يعمل على ضعف التركيز وعدم القدرة على التحمل وحل المشكلات المعقدة، مما يؤكد أهمية توافر مكان خاص للدراسة أو النوم أو النشاط الخاص على تحصيل الطلبة. لقد أيدت هذه النتائج العديد من الدراسات التي أكدت على أن وجود الطلبة في مدارس قريبة من المطارات وأماكن إزعاج الطائرات قد أضعف قدراتهم على التحصيل وبشكل خاص في مباحث الرياضيات ومهمات حل المشكلات [١٢؛١٣].

لقد أكدت النتائج أيضا أهمية توافر مكتبة وحديقة منزلية للطالب، حيث إن توافر مكتبة منزلية يشجع على القراءة والدافعية للمعرفة والإنجاز، وتأتي هذه النتائج متطابقة مع ما أكدته الكثير من الدراسات إلى أهمية اتساع السكن وتأثير الكثافة السكانية العالية على القاطنين. فقد أكدت دراسة ابستين Epstein [١٤] أن الازدحام والكثافة السكانية العالية تعمل على تقييد حرية الفرد، وزيادة حجم المعلومات والمثيرات حوله، وبالتالي الإحساس بالتوتر وضعف الدافعية للعمل والجدية.

كذلك فإن نتائج هذه الدراسة وموضوع دراستها يسلط الضوء على أهمية البيئة بشكل عام، والبيئة المنزلية بشكل خاص، عند محاولة فهم سلوك الإنسان. إن محاولة التركيز على تكيف الفرد وفهم سلوكه يتطلب تعميق فهمنا ووعينا لعناصر البيئة المحيطة بنا وتسخيرها لضمان سلامة تكيف الفرد ونموه السليم من جميع الجوانب العقلية والانفعالية والجسدية والاجتماعية.

ومن هنا فإن الدراسة الحالية تؤكد للتربويين والمهتمين بشؤون البيئة وأولياء أمور الطلبة وإدارات الجامعات على أهمية إعطاء الطالب حيزا مكانيا جيدا في السكن وذلك من خلال توفير أماكن خاصة للنوم والدراسة خاصة بالطالب، وذلك لضمان استقلالية الطلبة وتوفير الجو الدراسي السليم الذي ينطوي على الهدوء والتركيز لرفع حماسهم

ودافعيتهم للدراسة، وبالتالي تحسين تحصيلهم الجامعي. كما تشجع الدراسة أسر الطلبة على توفير المكتبات المنزلية وتزويدها بالكتب العلمية التي تساعد الطلبة في دراستهم والقيام بواجباتهم البحثية ليس كبديل لمكتبة الجامعة ولكن لتوفير ما يلزم الطالب في بيته عندما يكون بعيدا عن الجامعة، حيث يفاجأ الطالب بحاجته إلى هذه الكتب والمراجع العلمية. وتوصي الدراسة الباحثين بضرورة دراسة أثر المتغيرات الأخرى التي أفرزتها توقعات الطلبة في تأثيرها على تحصيلهم الأكاديمي مثل توافر الإضاءة والتهوية الجيدة في أماكن الدراسة، وتوافر الحدائق المنزلية كوسيلة للترفيه والراحة، وتوافر أجهزة الحاسب التي أصبحت اليوم من مستلزمات الطالب الجامعي لكتابة أبحاثه أو الاتصال مع الجامعة أو مراكز المعلومات مثل شبكة الإنترنت الدولية.

ملحق رقم ١

بسم الله الرحمن الرحيم

أختي الطالبة أخي الطالب

أرجو الإجابة عن المعلومات العامة في الجزء الأول من الاستبانة ثم الإجابة عن الفقرات الموجودة في الجزء الثاني بكل صدق وموضوعية، حيث سيستخدم لأغراض البحث العلمي فقط. أرجو الإجابة حول مدى توافر التالية في سكنك (مع الأسرة أو في سكنك المستأجر) بوضع إشارة (×) تحت عامود منزل الأسرة أو سكنك الطلابي (أو الاثنين معا) إذا كان متوافرا، أو تحت عامود غير متوافر في ضوء عدم توافرها نهائيا، مع جزيل شكرنا وتقديرنا.

الجزء الأول

معلومات عامة

* الجنس: أ) ذكر ب) أنثى

* سنة الدراسة:

* مكان السكن للأسرة:

أ) مدينة ب) قرية جـ) بادية د) مخيم

* مكان السكن الحالي للطالب:

أ) مع الأسرة ب) في سكن الطلبة أو الطالبات

* الكلية:

أ) علوم ب) آداب جـ) تربية وفنون د) اقتصاد

هـ) رياضية و) شريعة ز) حجاوي

* المعدل التراكمي للجامعة:

الجزء الثاني

أرجو الإجابة بوضع إشارة (×) داخل المربع تحت العمود المناسب على مدى توافر المتغيرات التالية في منزل الأسرة أو منزلك المستأجر.

الرقم	مدى توافر	منزل الأسرة	منزل الطلبة	غير متوافر
١	غرفة خاصة للنوم			
٢	مكان للدراسة			
٣	تلفاز			
٤	مكتبة			
٥	صحف ومجلات			

رتب تنازليا أهم خمسة متغيرات أو موجودات مادية داخل السكن تعتقد بأنها ذات أثر إيجابي على تحصيلك الجامعي:

الأول:

الثاني:

الثالث:

الرابع:

الخامس:

المراجع

[١] منصور، طلعت. *البيئة والسلوك*. حوليات كلية الآداب ـ جامعة الكويت، الحولية الثالثة - الرسالة الحادية عشرة، ١٩٨٢م.

[٢] Napeir, R., and M. Gershenfeld. *Groups: Theory and Achievement, Behavior, and Physiology.* Edmonton: Alberta Department of Education, 1987.

[٣] Forsyth, D. *Group Dynamics.* 2nd ed. Pacific Grove, CA: Brooks/ Cole, 1993.

[٤] عسكر، علي، ومحمد الأنصاري. *علم النفس البيئي*. الكويت: دار البحوث العلمية، ١٩٩٣م.

[٥] Cohen, S. "Environmental Load and the Allocation of Attention." In A. Baum and S. Valins, eds., *Advances in Environmental Research*. Hillside, NJ: Lawrence Erbaum, 1979.

[٦] شخاترة، حسين، وحسين خندق. *البيئة والطفولة. تقرير مقدم إلى المؤتمر الوطني للطفولة*، وزارة التخطيط، عمان، الأردن، من ٤-٥ شباط ١٩٩٢م.

[٧] Schrager, R. "The Impact of Living Group Social Climate on Student Academic." *Research in Higher Education*, 25, no. 3, 1986.

[٨] Dunn, Tita. *Light: One Element of Learning Style. A Report Made by the National Association of Secondary School Principals*. Roston, VA, 1983.

[٩] Wohlfarth, H. *Colour and Light Effects on Students' Achievement, Behavior, and Physiology.* Edmonton: Alberta Department of Education, 1986.

[١٠] Wyndham, C. "Adaptation to Heat and Cold." *Environmental Research*, 2(1979), 422-79.

[١١] Collins, A., and S. Kuczaj. *Developmental Psychology: Childhood and Adolescence*. New York: Macmillan, 1991.

[١٢] Cohen, S., and S. Weinstein. "Nonauditory Effects of Noise on Behavior and Health." *Journal of Social Issues*, 37 (1980), 36-70.

[١٣] Smith, A., and S. Stansfeld. "Aircraft Noise Exposure, Noise Sensitivity, and Everyday Errors." *Environment and Behavior*, 18 (1986), 214-26.

[١٤] Epstein, S. "The Stability of Behavior." *Journal of Personality and Social Psychology*, 37 (1979), 1097-1126.

The Effect of Housing Environmental Factors on Students' Academic Achievement

Adnan Atoum* and Abed Al-Nasr Al-Jarrah**

**Professor, and **Instructor,*
Dept. of Counseling and Educational Psychology,
Yarmouk University, Irbid, Jordan

Abstract. The present study aimed at investigating the effect of several housing environmental factors on students' achievement and to identify students' perceptions of the most significant housing and environmental factors that influence their achievement. To achieve these goals, a sample of 239 university students was chosen, and an instrument was developed to collect information about students' housing and environmental factors and other demographical variables. Results revealed that the availability of a private bedroom, private studyroom, and home library were significant housing and environmental factors that affected students' achievement. Also, results revealed that the availability of television has a negative effect on achievement for students living in dormitories only. Furthermore, students believed that the availability of a private studyroom, a private bedroom, a home library, good lighting,a computer, and a home garden were the factors most influencing their achievement, in that order.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٣، *العلوم التربوية والدراسات الإسلامية* (٢)، ص ص ٣٣٧-٣٧٦ (١٤٢١هـ/٢٠٠١م).

مدى اكتساب معلمي الجغرافيا للمفاهيم الواردة في كتاب *الجغرافيا الاقتصادية* ومهاراتها للصف الأول الثانوي بالأردن

إبراهيم القاعود* ومحمد علي الصبيحي**

**أستاذ مساعد، قسم المناهج والتدريس، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن*

*و**أستاذ مساعد ومشرف تربوي/ دراسات اجتماعية، مديرية تربية الكورة، الأردن*

(قدم للنشر في ١٠/٦/١٤١٩هـ، وقبل للنشر في ١٥/١٠/١٤١٩هـ)

ملخص البحث. سعت هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية :

١- ما مدى اكتساب معلمي الجغرافيا للمفاهيم الواردة في كتاب *الجغرافيا الاقتصادية* ومهاراتها مقارنة بالمستوى المقبول تربويا؟ وقد انبثق عن هذا السؤال السؤالان التاليان :

أ) هل يوجد فرق جوهري بين اكتساب معلمي الجغرافيا لمفاهيم الجغرافيا الاقتصادية ومهاراتها وبين المستوى المقبول تربويا يعزى إلى الجنس ؟

ب) هل يوجد فرق جوهري بين اكتساب معلمي الجغرافيا لمفاهيم الجغرافيا الاقتصادية ومهاراتها وبين المستوى المقبول تربوياً يعزى إلى الخبرة التعليمية ؟

٢- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب معلمي الجغرافيا لمفاهيم الجغرافيا الاقتصادية ومهارتها تعزى إلى الجنس ،والخبرة التعليمية ،والتفاعل بينهما ؟

تكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات الجغرافيا في مديريات التربية والتعليم في لواء الكورة، وبني كنانة ، وإربد الأولى البالغ ١١٨ ، وقد تم اختيار عينة من المعلمين والمعلمات من كل مديرية بطريقة عشوائية وبلغ عددهم ٣٠ معلما ومعلمة .

استخدمت الدراسة اختبارا تحصيليا تكون من ٦٠ فقرة تقيس مدى اكتساب المعلمين للمفاهيم ومهارات الجغرافية الاقتصادية، وبعد تطبيق أداة الدراسة وجمع البيانات وتحليلها إحصائيا أسفر التحليل عن النتائج التالية :

- أن اكتساب معلمي الجغرافيا لمفاهيم الجغرافيا الاقتصادية ومهاراتها يقل عن المستوى المقبول تربوياً ٧٥٪، سواء عند الذكور أو الإناث أو عند ذوي الخبرة القصيرة أو الطويلة.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى إلى الجنس أو الخبرة أو التفاعل بينهما في اكتساب المعلمين للمفاهيم والمهارات الجغرافية .

خلفية الدراسة

في إطار سعي وزارة التربية والتعليم الأردنية إلى القيام بعملية التطوير التربوي من أجل تحسين مخرجات العملية التربوية، قامت بتطوير شامل للمناهج والكتب المدرسية ومن بينها مناهج الجغرافيا وكتبها، فأقرت كتاب *الجغرافيا الاقتصادية* لطلبة الصف الأول الثانوي الأدبي للعام الدراسي ١٩٩٥/١٩٩٦م، بدلاً من كتاب *جغرافية العالم الإقليمية* الذي تم تدريسه في الأعوام السابقة.

تعد الجغرافيا الاقتصادية فرعا مهما من فروع الجغرافيا البشرية، حيث إن أول من استخدم تسمية الجغرافيا الاقتصادية هو غوتز Gotz عام ١٨٨٢م ليميز أعماله عن الجغرافيا التجارية الذي كان يستعمل سابقا [١].

ويرى غوتز Gotz أن هدف الجغرافيا الاقتصادية هو دراسة مناطق العالم وأثرها المباشر على إنتاج البضائع، وخاصة تأثير العوامل الطبيعية على السكان والإنتاج، وبصورة عامة على حياة الناس الذين يعيشون في مختلف أقاليم العالم [١، ص٢]، وتظهر أهمية الجغرافيا الاقتصادية في الوقت الحاضر من الاتجاه المتزايد في تقدير أهمية الاقتصاد، وأن الصراع الذي سيكون بين الدول مستقبلاً هو صراع اقتصادي، لذلك على معلم الجغرافيا المُعَدّ جيدا أن يستوعب هذه المفاهيم الاقتصادية إلى مستوى معين مناسب [٢].

وقد أدرك المهتمون في التربية الدور الكبير الذي يقوم به المعلم في إنجاح العملية التعليمية، وقدرته المتميزة على التأثير في المتعلم من حيث تنمية قدراته وزيادة تحصيله وبناء شخصيته، حيث أشار بعضهم إلى أن تأثير المعلم على الطالب يفوق تأثير كل العوامل

الأخرى بل هو أهمها جميعا [٣]. لذلك فإنهم يرون أنه ينبغي أن يكون المعلم بحجم الدور المنوط به من حيث تمكنه من المادة التي يدرسها على الأقل، فكفاءات المعلم من حيث مهاراته وزيادة معرفته العلمية لها فوائد كبيرة بالنسبة إليه وبالنسبة للمتعلم في آن واحد [٤].

وعلى الرغم من أن هناك بعض الدراسات التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود ارتباط ذي دلالة بين اكتساب المعلم للمفاهيم والمهارات ومدى اكتساب طلابه لها [٥-٧]، إلا أن هناك دراسات أخرى جاءت مغايرة لذلك عندما أشارت نتائجها إلى وجود ارتباط إيجابي بين مدى اكتساب المعلمين للمفاهيم والمهارات ومدى اكتساب طلابهم لها [٨-١٠].

لقد رأت لجنة هولمز التي تكونت من تجمع عمداء كليات التربية وخبراء تربويين من الجامعات الأمريكية الكبرى من أن رفع المستوى العلمي للمعلم يسهم في إصلاح العملية التعليمية [١١]، وترى رولنج Rowling أن لمعلمي الجغرافيا دورا رئيسا يمكن أن يقوموا به في إكساب الطلاب المعرفة الاقتصادية وذلك بتركيزهم على منحى نشط للتعلم يربط بين الصناعة والمجتمع، وعلى موضوعات تزيد البعد الاقتصادي عند الطلاب [١٢].

ويعود اهتمام الدراسة بالمفاهيم إلى أهميتها في عملية التدريب ، فالمفهوم "بناء عقلي ينتج عن إدراك العلاقات أو الصفات المشتركة الموجودة بين الظواهر أو الأشياء" [١٣ ، ص٨]. ويعتبر مخائيل Michaelis المفاهيم من المكونات الأساسية في التفكير في الدراسات الاجتماعية، لأن الوسائل التعليمية المستخدمة يمكن أن تقدم خبرات حسية مباشرة تجعل المفاهيم ذات معنى للقارئ [١٤].

ويؤكد جاروليمك Jarolimek [١٥] على أهمية استعمال المفاهيم لأن ذلك يساعد الطالب على وضع نظام وترتيب لكل الخبرات التي مرت به ووضع المعلومات في مكانها الصحيح، ويقول مارتوريلا Martorella "إن الناس يخلقون ويتفاعلون في عالم مفاهيمي، إذ إنهم يصنفون الأشياء في فئات حسب خبراتهم بحيث يتعاملون مع عدد قليل من الكلمات، مما يساعد على نقل الأفكار" [١٦].

ويشير إيهمان Ehman إلى اتفاق المتخصصين في الدراسات الاجتماعية على أهمية اكتساب المفاهيم، لأنها تؤدي دورا أساسيا في تحصيل المتعلمين [١٧]. وتشكل المفاهيم

العنصر الأساس في بناء المحتوى التعليمي في كل الموضوعات الدراسية، فهي تزود المعلم بإطار مرجعي في عملية التفكير، وتوجهه للاتجاه الصحيح في اكتساب المفاهيم [١٨].

ويؤكد بانكز Banks على ضرورة تركيز منهاج الدراسات الاجتماعية على مساعدة التلاميذ في تعلم المفاهيم والمهارات، إذ إن اكتسابها يمكّن التلاميذ من تصور أدق للأحداث، وفهم مستويات أعلى من المعرفة [١٩].

ويصف غروس Gross المفاهيم على أنها مستوى معرفي أعلى من الحقائق، وهي تشكل الأساس لتكوين التعميمات [٢٠] في حين يرى هولتغريف وهاردويش Holtgriev and Hardwich [٢١] أن المفاهيم تستعمل كلبنات بناء للتعليم تجنب تنميط الجغرافيا كمادة وصفية، وتقود إلى مزيد من التكفير التحليلي عن الأرض كموطنٍ للإنسان.

وتظهر أهمية المفاهيم عند برونر Broner في أنها تشكل الأساس لتعلم أي موضوع وتؤثر في طريقة التفكير، وتشكل أساسا لتنظيم المناهج والكتب المدرسية، ويرى أن اكتساب المفاهيم مرحلة تلي عمليتي تصنيف المفاهيم وتكوينها، وعند اكتساب المفهوم يستطيع المعلم تحديد الأمثلة المنتمية واللامنتمية للمفهوم، كما تتضمن معرفة جميع عناصره [٢٢].

ويرى اوزوبل Ausuble وزملاؤه أن المفاهيم تجعل التعليم ذا معنى، وهم يميزون بين نوعين من اكتساب المفهوم، الأول هو تشكيل المفهوم concept formation الذي يتكون لدى الأطفال قبل المدرسة كنوع من التعلم الاستقرائي للخصائص المميزة للأشياء ودمج هذه الخصائص لتشكل صورة ذهنية للمفهوم دون أن يستطيع تسميته. والثاني هو تمثل المفهوم concept assimilation الذي يكتسبه الطالب عندما يكبر ويصبح راشدا، فيتعلم معاني مفاهيمية تربط خصائص المفاهيم في الأفكار السابقة المتشكلة في البنى المعرفية حيث يدرك الصلة بين اسم المفهوم والصورة الذهنية الممثلة له [٢٣].

ورغم هذه الأهمية الكبيرة للمفاهيم إلا أن هناك من يرى أن زيادة التركيز عليها يمكن أن يتسبب في بعض المشكلات التي من أهمها:

- زيادة التركيز على دور المعلم في العملية التعليمية التعلمية، إذ سيختار المفاهيم المهمة من وجهة نظره وليس من وجهة نظر المتعلم.

- يتم نسيان تعلم المفاهيم مع مرور الزمن.
- صعوبة ترتيب المفاهيم في وضع هرمي أو متسلسل.
- يتطلب تطوير المعرفة المفاهيمية تطوير الفكر المجرد، ويجد بعض الطلاب صعوبة كبيرة في ذلك [٢٤، ص١٢١].

أما اهتمام الباحثين بالكشف عن مدى اكتساب المعلمين للمهارات التي تضمنها كتاب *الجغرافيا الاقتصادية* الجديد، فعائد إلى أهميتها في تنمية القدرات العقلية كالتفكير الاستقصائي والعلائقي والناقد والابتكاري، بالإضافة إلى اشتمال الكتاب على مهارات أخرى كقراءة الخريطة والرسوم البيانية والجداول الإحصائية، وكلها مهارات مهمة في ميدان الجغرافيا [٢٥].

ويرى اللقاني وزميله أن المهارات تكسب الفرد قدرة على الأداء بسهولة ويسر، وتزيده ميلاً ودافعية للتعلم وترفع من مستوى إتقان الأداء لديه [٢٦]. ويدعو بركتور Proctor إلى التحول من التركيز على المفاهيم إلى التركيز على المهارات، ليسهم معلم الجغرافيا بفاعلية أكبر في العملية التعليمية التعلمية، ويبذل جهده الكبير في تطوير أهداف انفعالية تتمثل في محبة الأرض tobophilia، ومحبة الخرائط cartophilia، ويرى أن استخدام وسائل الاستشعار عن بعد قد يؤدي إلى تحقيق هاتين الغايتين [٢٤، ص٢٢٤].

وقد لاحظ الباحثان أن كتاب *الجغرافيا الاقتصادية* المقرر الجديد ١٩٩٥/١٩٩٦م احتوى على كثير من المفاهيم والمهارات الجغرافية التي تضمنتها وحدات الكتاب الخمس وهي : الخرائط والصور الجوية والفضائية، وجغرافية الزراعة، وجغرافية الصناعة، وجغرافية النقل، والسكان والموارد الاقتصادية.

كما لاحظا أن الهدف الرئيس الذي يركز على اكتساب الطلبة للمفاهيم والمهارات الجغرافية كان يتصدر قائمة الأهداف في كل وحدة من وحدات الكتاب، وهذا ما دفع الباحثين للوقوف على مدى اكتساب معلمي الجغرافيا لهذه المفاهيم والمهارات في محاولة للتعرف على استعدادهم المفاهيمي في هذا المجال.

أهداف الدارسة وتساؤلاتها

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى اكتساب معلمي الجغرافيا للمفاهيم الواردة في كتاب *الجغرافيا الاقتصادية* ومهاراتها، كما هدفت إلى التعرف على أثر الجنس والخبرة والتفاعل بينهما في اكتساب معلمي الجغرافيا لهذه المفاهيم والمهارات الجغرافية، ومن أجل هذا سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما مدى اكتساب معلمي الجغرافيا للمفاهيم الواردة في كتاب *الجغرافيا الاقتصادية* ومهاراتها مقارنة بالمستوى المقبول تربويا؟ وقد انبثق عن هذا السؤال السؤالان الفرعيان التاليان:

أ) هل يوجد فرق جوهري بين مستوى اكتساب معلمي الجغرافيا لمفاهيم الجغرافيا الاقتصادية ومهاراتها وبين المستوى المقبول تربويا يعزى إلى الجنس؟

ب) هل يوجد فرق جوهري بين مستوى اكتساب معلمي الجغرافيا لمفاهيم الجغرافيا الاقتصادية ومهاراتها وبين المستوى المقبول تربويا يعزى إلى الخبرة التعليمية؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب معلمي الجغرافيا لمفاهيم الجغرافيا الاقتصادية ومهاراتها تعزى إلى الجنس؟

٣- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب معلمي الجغرافيا لمفاهيم الجغرافيا الاقتصادية ومهاراتها تعزى إلى الخبرة التعليمية؟

٤- هل تُلاحظ فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب معلمي الجغرافيا لمفاهيم الجغرافيا الاقتصادية ومهاراتها تعزى إلى التفاعل بين الجنس والخبرة.

أهمية الدراسة

يأمل الباحثان أن تكون هذه الدراسة مفيدة لمعلمي الجغرافيا، حيث إنها قد تمكنهم من الاستفادة من نتائجها التي قد تكشف عن واقع اكتساب المعلمين للمفاهيم والمهارات الواردة في كتاب *الجغرافية الاقتصادية* المقرر للصف الأول الثانوي ١٩٩٥/١٩٩٦م، وكذلك قد يمكنهم من الاستفادة من الاختبار الذي تم إعداده لأغراض

هذه الدراسة. ومن الممكن أن تساعد نتائج الدراسة المهتمين بالتدريب بتلبية حاجة معلمي الجغرافيا، عن طريق عقد دورات تدريبية مكثفة في الناحية الأكاديمية، إضافة إلى أنها قد تدفع بالمعنيين في الجامعات الأردنية لإعادة النظر في مساقات الجغرافيا وإثرائها، وأخيرا قد تفيد هذه الدراسة في مراجعة كتاب *الجغرافيا الاقتصادية* مراجعةً واعية تعمل على تحسينه وتجويده.

التعريفات الإجرائية

وردت بعض المفاهيم في هذه الدراسة يعرفها الباحثان إجرائيا كما يلي:

١- *المفهوم*: مجموعة من الحقائق الجغرافية التي تشترك في خصائص معينة يعبر عنها بكلمة واحدة أو أكثر مثل: مقياس الرسم والصناعة.

٢- *المهارة*: قدرة المعلم على فهم المعرفة الجغرافية وتطبيقاتها الواردة في الكتاب المدرسي مثل قراءة الخريطة وتحليل الرسم البياني.

٣- *مدى اكتساب المفاهيم والمهارات*: مدى استيعاب معلمي الجغرافيا للمفاهيم والمهارات الواردة في كتاب *الجغرافيا الاقتصادية*، ويعبر عنها بالعلامة التي يحصل عليها المعلم على الاختبار التحصيلي المعد لهذه الدراسة.

٤- *المستوى المقبول تربويا*: هو حصول المعلم على علامة ٧٥٪ على الاختبار الذي أعده الباحثان في هذه الدراسة، وقد تم تحديد هذا المستوى بناءً على طريقة انقوفز Angoffs الموضحة بالتفصيل فيما بعد.

٥- كتاب *الجغرافيا الاقتصادية*: كتاب جديد تم تأليفه في ضوء خطة التطوير التربوي، ويتضمن خمس وحدات مقررة دراسيا على طلاب الصف الأول الثانوي الأدبي والعلمي في العام الدراسي ١٩٩٥/١٩٩٦م، وأقرته وزارة التربية والتعليم الأردنية في قرارها رقم ٩٥/٥٣ بتاريخ ١٩٩٥/٣/٢١م. ويتصدر الكتاب قائمة بالأهداف كما وللكتاب دليل للمعلم يتضمن أهداف كل وحدة وطرائق تخطيطها وتقويمها.

معلم الجغرافيا : هو المعلم الذي يحمل بكالوريوس في الجغرافيا، ويقوم بتدريسها في المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية خلال فترة إجراء هذه الدراسة.

محددات الدراسة

يحد من إمكانية تعميم نتائج هذه الدراسة ما يلي :

١- اقتصرت هذه الدراسة على عينة من معلمي الجغرافيا ومعلماتها في مدارس مديريات تربية إربد الأولى وبني كنانة ولواء الكورة في الأردن للعام الدراسي ١٩٩٥-١٩٩٦م.

٢- اقتصرت عينة الدراسة على ٣٠ معلما ومعلمة فقط تيسيرا لسهولة تطبيق اختبار التحصيل عليهم وضبطا لإجراءات الدراسة.

٣- بما أن الاختبار المستخدم في هذه الدراسة هو من إعداد الباحثين وغير مقنن، لذلك تعتمد نتائج هذه الدراسة على مدى صدقه وثباته.

الدراسات السابقة

تنوعت الدراسات التي تناولت اكتساب المفاهيم والمهارات، سواء لدى المعلمين أو الطلاب وشملت علوم مختلفة، ولتسهيل الاستفادة منها قام الباحثان بتصنيف هذه الدراسات إلى :

أ) الدراسات التي تناولت اكتساب المفاهيم والمهارات في ميادين الدراسات الاجتماعية.

ب) الدراسات التي تناولت اكتساب المفاهيم والمهارات في ميادين العلوم الأخرى.

١- الدراسات التي تناولت اكتساب المفاهيم والمهارات في ميادين الدراسات الاجتماعية

قام أبو حماد [٢٧] بدراسة هدفت إلى معرفة مدى اكتساب معلمي الجغرافيا في المرحلة الثانوية وطلبتهم لمهارات قراءة الخريطة، وقد تكونت عينة الدراسة من ٢٥ معلما

ومعلمة و٣٨٣ طالبا وطالبة في مديرية التربية والتعليم لمحافظة إربد. وقد بينت نتائج الدراسة أن اكتساب المعلمين لمهارة قراءة الخريطة كان أقل من المستوى المقبول تربويا. وأنه لا أثر للجنس والخبرة في اكتساب المعلمين مهارات قراءة الخريطة، وأن اكتساب طلاب المرحلة الثانوية لهذه المهارات كان أقل من المستوى المقبول تربويا، مع وجود فروق في اكتساب الطلاب لهذه المهارات لصالح الذكور.

وفي دراسة مشابهة قام بها أبو الهيجاء [١٠] هدفت إلى التعرف على مدى اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية ومعلماتها في الصف السادس لمهارات قراءة الخرائط والرسوم البيانية الواردة في كتاب التربية الاجتماعية المقرر للصف نفسه، وأثر ذلك في مدى اكتساب التلاميذ لتلك المهارات. وقد تكونت عينة الدراسة من ٢٠ معلما ومعلمة و٦٢٥ تلميذا وتلميذة موزعين في ٢٠ شعبة صفية و٢٠ مدرسة: ١٠ ذكور و١٠ إناث. واستخدم في دراسته اختبارا تحصيليا لقياس مدى اكتساب المهارات، وقد أسفرت دراسته عن النتائج الآتية:

- انخفاض مستوى تحصيل المعلمين عن المستوى المقبول تربويا (٨٠٪).
- وجود فروق دالة إحصائيا في تحصيل المعلمين تعزى لجنسهم، لصالح الذكور.
- انخفاض مستوى تحصيل التلاميذ عن المستوى المقبول تربويا (٦٠٪).
- وجود فروق دالة إحصائيا في تحصيل التلاميذ تعزى لجنس المتعلم، لصالح الذكور.
- وجود علاقة دالة إحصائيا بين مدى اكتساب المعلمين للمهارات ومدى اكتساب تلاميذهم لها.

وحاولت دراسة المومني [٦] التعرف إلى مدى اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية للمفاهيم والمهارات والتعميمات التاريخية المقررة على طلبة الصف الثالث الإعدادي (التاسع)، والعلاقة بين اكتساب المعلمين والتلاميذ لهذه المفاهيم والمهارات والتعميمات. وقد كشفت الدراسة عن النتائج التالية:

- انخفاض مستوى تحصيل المعلمين عن المستوى المقبول تربويا (٨٥٪).
- عدم وجود فروق في تحصيل المعلمين يعزى إلى الجنس.

- انخفاض مستوى تحصيل التلاميذ عن المستوى المقبول تربويا (٦٠٪).
- عدم وجود فروق في تحصيل التلاميذ تعزى إلى الجنس.
- عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين مدى اكتساب المعلمين والمعلمات للمفاهيم والمهارات والتعميمات ومدى اكتساب تلاميذهم لها.

وأجرى الطيطي دراسة [٨] هدفت إلى التعرف على مدى اكتساب معلمي الجغرافيا للمرحلة الإعدادية (الأساسية) للمفاهيم والمهارات الجغرافية الواردة في كتاب *جغرافية العالم العربي* المقرر على طلبة الصف الثالث الإعدادي، واكتساب طلبتهم لها. وقد تكونت عينة الدراسة من ١٣ معلما يعملون في ١٣ مدرسة من مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة إربد، و٤٥١ طالبا وطالبة، واستخدم اختبارا تحصيليا لقياس مدى اكتساب المعلمين والطلاب للمفاهيم والمهارات، وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

- انخفاض مستوى تحصيل التلاميذ عن المستوى المقبول تربويا (٦٠٪).
- وجود فروق في تحصيل التلاميذ تعزى إلى الجنس، لصالح الإناث.
- انخفاض مستوى تحصيل المعلمين للمفاهيم والمهارات على المستوى المقبول تربويا (٨٠٪).
- وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين مدى اكتساب المعلمين للمفاهيم والمهارات ومدى اكتساب تلاميذهم لها.

كما قام شواقفه [٢٨] بدراسة هدفت إلى معرفة مدى اكتساب طلبة المرحلة الثانوية في الأردن للمفاهيم الجغرافية، ومهارة قراءة الخرائط، وأثر الجنس والمستوى التعليمي في ذلك، واشتملت العينة على ٣٨٦ طالبا وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في إربد، موزعين على الصفوف الثانوية الثلاثة. واستخدم الباحث اختبارا تحصيليا من إعداده لقياس مدى اكتساب الطلاب للمفاهيم والمهارات. وقد أسفرت الدراسة عن النتائج الآتية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب الطلاب للمفاهيم والمهارات تعزى للمستوى التعليمي، لصالح طلاب الصف الأول الثانوي (العاشر حاليا).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب الطلاب للمفاهيم والمهارات تعزى إلى الجنس، لصالح الإناث.

وأجرى انغوباردي Ongobardi [٢٩] دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية كان غرضها معرفة مدى فهم معلمي الدراسات الاجتماعية لموضوع الأخلاق، وأثر ذلك في تحصيل طلابهم للموضوع نفسه حسب مقياس كولهبيرج للنمو الخلقي، حيث درب الباحث أربعة معلمين في موضوع الأخلاق واعتبرهم عينة تجريبية، وأربعة معلمين آخرين لم يتلقوا أي تدريب، واعتبرهم وطلابهم عينة ضابطة، واختبر بعد ذلك طلاب المعلمين الثمانية في الموضوع. وأشارت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية.

وهدفت الدراسة التي قامت بها ارمنتو Armento عام ١٩٧٥م [٦] إلى معرفة أثر فهم معلم الاقتصاد للمفاهيم والتعميمات الاقتصادية في تحصيل طلاب المرحلة الابتدائية لتلك المفاهيم والتعميمات، وقد وجدت علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين فهم المعلمين لتلك المفاهيم والتعميمات وتحصيل طلابهم لها.

كذلك قام هرنغ Heering عام ١٩٦٩م [٧] بدراسة في الولايات المتحدة هدفت إلى الكشف عن أثر معرفة المعلم في علم الاجتماع في تحصيل طلاب المرحلة الابتدائية في مادة علم الاجتماع، وأشارت دراسته إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين معرفة المعلم في مادة الاجتماع وتحصيل طلابه في تلك المادة.

٢- الدراسات التي تناولت اكتساب المفاهيم والمهارات في ميادين العلوم الأخرى

قام جرادات [٣٠] بدراسة هدفت إلى التعرف على مدى اكتساب طلاب الصف الأول الثانوي العلمي للمفاهيم والمهارات الأساسية في الرياضيات، وأثر الطلاب الفعّالين ذوي المستويات المتفوقة، وقد تكون مجتمع الدراسة وعينتها من طلاب الصف الأول الثانوي العلمي في مدرسة المفرق الثانوية في العام الدراسي ١٩٩٣/١٩٩٤م، وقد بلغ عددهم ١٦٢ طالبا موزعين على خمس شعب. وقد استخدم الباحث اختبارا تحصيليا من إعداده لقياس مدى اكتساب الطلاب للمفاهيم والمهارات الأساسية في الرياضيات، وقد أسفرت الدراسة عن وجود مستوى مقبول في اكتساب الطلاب للمفاهيم والمهارات

الأساسية في الرياضيات كما أظهرت تفوق الشعب التي تضم عددا من الطلاب الفعّالين على الشعب التي يوجد بها عدد أقل من هؤلاء الطلاب.

وفي مجال الرياضيات أيضا أجرى لطفية [١٩] دراسة في الأردن كان الهدف منها الكشف عن العلاقة بين مدى اكتساب وفهم معلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية العليا للمفاهيم الرياضية الأساسية ومدى اكتساب تلاميذهم لها، وقد أظهرت نتائجها ما يلي:

- وجود تدنٍ ملموس في اكتساب معلمي الرياضيات وفهمهم في المرحلة الابتدائية العليا للمفاهيم والمهارات الأساسية في الرياضيات.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في مدى اكتسابهم للمفاهيم والمهارات الأساسية في الرياضيات تعزى إلى الجنس.

- تدني اكتساب التلاميذ للمفاهيم والمهارات الأساسية في الرياضيات للمرحلة الابتدائية العليا.

- تفوق طلاب الصفين الخامس والسادس على الطالبات في التحصيل، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين طلاب وطالبات الصف الرابع.

- وجود علاقة إيجابية بين مدى اكتساب المعلمين للمفاهيم و المهارات الأساسية في الرياضيات في المرحلة الابتدائية العليا واكتساب طلابهم لها.

وفي المجال نفسه قام الدويري [٣١] بدراسة هدفت إلى معرفة مدى اكتساب طلبة المرحلة الإعدادية في الأردن للمفاهيم و المهارات الأساسية، وأثر الجنس و المستوى التعليمي. تكونت عينة الدراسة من ٧٢٠ طالبا و طالبة من طلبة الصفين الثاني و الثالث الإعداديين في مدارس إربد الحكومية و استخدم اختبارا تحصيليا من إعداده لقياس مدى اكتساب الطلبة للمفاهيم والمهارات الأساسية في الرياضيات. و قد بينت الدراسة النتائج التالية:

- وجود فروق ذات دلاله إحصائية في مدى اكتساب الطلبة للمفاهيم و المهارات الأساسية في الرياضيات في المرحلة الإعدادية تعزى للمستوى التعليمي.

- عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية في اكتساب الطلبة للمفاهيم و المهارات الأساسية في الرياضيات في المرحلة الإعدادية تعزى إلى جنس الطالب.

أما في مجال العلوم فقد قامت البكري [٥] بدراسة هدفت إلى معرفة مدى اكتساب طلبة المرحلة الإعدادية في الأردن للمفاهيم و المبادئ التي تدرس لهم في العلوم العامة والعلاقة بين فهم المعلمين و فهم الطلاب لها، و أثر الجنس في ذلك، و كذلك العلاقة بين علامات الطلاب على الاختبار موضوع الدراسة و علاماتهم المدرسية. و قد تكونت عينة الدراسة من ٣٥ معلما ومعلمة للعلوم و١٧٤ طالبا و طالبة موزعين بالتساوي حسب المستوى التعليمي و الجنس، وقد استخدمت الباحثة خمسة اختبارات تحصيلية من إعدادها، أحدها للمعلمين، وأسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

- تدني تحصيل طلبة المرحلة الإعدادية لمفاهيم ومبادئ العلوم.
- عدم وجود علاقة بين فهم المعلمين لهذه المفاهيم وفهم طلابهم لها.
- عدم وجود فروق في فهم الطلاب للمفاهيم تعزى للجنس.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فهم الطلبة لمفاهيم العلوم تعزى للمستوى التعليمي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين علامات الطلاب المدرسية وعلاماتهم على اختبار الباحثة.

كما قام رولينز Rollins [٣٢] بدراسة هدفت إلى قياس مدى اكتساب طلاب المرحلة الثانوية في تكساس لخمسة مفاهيم تم اختيارها من علوم الأرض. بالإضافة إلى ذلك هدفت إلى بحث أثر موقع المدرسة الجغرافي وحجمها، وجنس الطلاب، وعدد سنوات دراسة العلوم في مدى اكتساب طلاب المرحلة الثانوية هذه المفاهيم.

تضمنت إجراءات الدراسة تطوير اختبار من نوع اختبار من متعدد مكون من ٦٠ فقرة، تقيس كل فقرة أحد المفاهيم الخمسة، وتم اختيار معدل ٨٠٪ كمستوى مقبول لاكتساب المفهوم.

أظهرت الدراسة أن طلاب المدارس الكبيرة الذكور الذين تلقوا دراسة علمية تزيد على سنتين قد حصلوا على علامات أعلى من غيرهم.

كما أجرى العاني [٣٣] دراسة هدفت معرفة أثر الخلفية الأكاديمية للمعلمين على تحصيل طلاب الصف السادس الابتدائي في مادة العلوم في مدارس مدينة بغداد، وقد دلت

الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تحصيل الطلاب تعزى للمستوى الأكاديمي للمعلم لصالح المستويات الأكاديمية الأعلى.

ويستخلص الباحثان من الدراسات السابقة النقاط التالية:

١- تفاوتت الدراسات في المباحث الدراسية التي اهتمت بها، فقد اهتم بعضها بمبحث الدراسات الاجتماعية [٢٧؛ ٦؛ ١٠؛ ٨؛ ٢٨؛ ٢٩؛ ٧]، وبعضها بمبحث العلوم [٥٦؛ ٣٢؛ ٣٣] في حين اهتم بعضها الآخر في مبحث الرياضيات [٣٠؛ ٩؛ ٣١].

٢- تنوعت ميادين الدراسات الاجتماعية التي اهتمت بها الدراسات السابقة إذ اهتم بعضها بمبحث الدراسات الاجتماعية بشكل عام [٦؛ ٢٩]، والآخر اهتم بميدان الجغرافيا [٢٧؛ ٨؛ ٢٨]، وبمبحث الاقتصاد [١٦]، وبمبحث علم الاجتماع [٧]، والدراسة الحالية اهتمت بمبحث الجغرافيا الاقتصادية بالذات.

٣- تفاوتت الدراسات في المستوى التعليمي الذي تناولته، فقد أجرى بعضهم دراسته على المرحلة الثانوية [٢٧؛ ٣٠؛ ٣٢] وأجراها البعض الآخر على المرحلة الإعدادية [٨؛ ٥؛ ٣١] في حين أجراها بعضهم على المرحلة الابتدائية [١٦؛ ٣٢؛ ٧؛ ٩] والدراسة الحالية اهتمت بالمرحلة الثانوية وبخاصة الصف الأول الثانوي.

٤- ركزت بعض الدراسات على مدى اكتساب المعلمين والطلبة لمفاهيم الدراسات الاجتماعية ومهاراتها، حيث ركز بعضها على مهارة قراءة الخريطة [٢٧؛ ٨؛ ١٠] وعلى المفاهيم والتعميمات والمهارات التاريخية[٦٦]، في حين ركزت دراسات أخرى على المفاهيم والتعميمات الاقتصادية[٦]. والدراسة الحالية بحثت بالمهارات التي تناولتها الدراسات السابقة جميعا، مثل: قراءة الخريطة، والصور الجوية، والمفاهيم الاقتصادية العامة، عندما اتخذت كتاب *الجغرافيا الاقتصادية* محورا لها.

٥- ركزت بعض الدراسات على مدى اكتساب المعلمين والطلبة للمفاهيم والمهارات العليا كالمهارات الرياضية [٣٠؛ ٣١؛ ٩] والمفاهيم العلمية العامة[٥] والمفاهيم ذات العلاقة بعلوم الأرض [٣٢].

٦- أشارت نتائج غالبية الدراسات السابقة إلى أن اكتساب كل من المعلمين والطلبة للمفاهيم والمهارات كان أقل من المستوى المقبول تربويا [٢٧؛ ٦؛ ١٠؛ ٨؛ ٩؛ ٥]،

في حين أشارت نتائج دراسة واحدة فقط إلى أن اكتساب الطلبة كان ضمن المستوى المقبول تربويا [٣٠].

٧- تضاربت نتائج بعض الدراسات حول أثر الجنس في اكتساب المعلمين والطلبة للمفاهيم والمهارات، ففي حين كشفت نتائج بعضها عن عدم وجود أثر للجنس [٢٧ ؛ ٦ ؛ ٩ ؛ ٣١] كشف الآخر عن وجود أثر للجنس لصالح الذكور[١٠] ولصالح الإناث [٨ ؛ ٢٨].

٨- كشفت نتائج بعض الدراسات عن أثر تفاعل عدة متغيرات على اكتساب الطلبة للمفاهيم، كموقع المدرسة الجغرافي، وحجمها، وجنس الطلبة، وعدد السنوات الدراسية، حيث تبين أن طلاب المدارس الكبيرة الذكور الذين تلقوا دراسة تزيد على سنتين كان اكتسابهم للمفاهيم عاليا [٣٢].

٩- تضاربت نتائج بعض الدراسات حول العلاقة بين اكتساب المعلمين للمفاهيم والمهارات واكتساب طلابهم لها، ففي حين كشفت نتائج بعضها عن وجود علاقة إيجابية [١٠ ؛ ٨ ؛ ٦ ؛ ٩] كشفت أخرى عن نتائج مغايرة لذلك عندما توصلت إلى عدم وجود علاقة [٧ ؛ ٥ ؛ ٦].

الإجراءات المنهجية للبحث

مجتمع الدارسة

تكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات الجغرافيا في مديريات التربية والتعليم في لواء الكورة وبني كنانة وإربد الأولى. وقد اختار الباحثان هذه المديريات لإمكانية تطبيق أداة الدراسة فيها، ووجود عدد من المشرفين التربويين الذين وافقوا على التعاون معهما في إجراء دراستهما، وقد بلغ مجموع المعلمين في المديريات الثلاث ١١٨ معلما ومعلمة يتوزعون حسب متغيرات الدراسة كما يظهر في جدول رقم ١.

جدول رقم ١. توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيرات الدراسة (الجنس وسنوات الخبرة).

المديرية	عدد أفراد مجتمع الدراسة	الجنس		سنوات الخبرة	
				أقل من ١٠ سنوات	١٠ سنوات فأكثر
إربد الأولى	٥٦	ذكور	٤٢	-	٤٢
		إناث	١٤	٧	٧
بني كنانة	٤٠	ذكور	٣٣	٨	٢٥
		إناث	٧	٦	١
الكورة	٢٢	ذكور	١٥	٢	١٣
		إناث	٧	٥	٢
المجموع	١١٨	ذكور	٩٠	١٠	٨٠
		إناث	٢٨	١٨	١٠

يتضح من جدول رقم ١ أن هنالك ١٠ معلمين ذكور خبرتهم تقل عن ١٠ سنوات و٨٠ معلما خبرتهم ١٠ سنوات فأكثر، ومقابل ذلك يوجد ١٨ معلمة تقل خبرتهن عن ١٠ سنوات و١٠ معلمات خبرتهن ١٠ سنوات فأكثر، موزعين على المديريات الثلاث، (إربد الأولى، بني كنانة، الكورة).

عيّنة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من ٣٠ معلما ومعلمة منهم ١٤ معلما و١٦ معلمة، موزعين حسب خبراتهم (أقل من ١٠ سنوات) ١٤ معلما ومعلمة، و(١٠ سنوات فأكثر) ١٦ معلما ومعلمة، وقد تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة من كل مديريات التربية والتعليم التي شكلت مجتمع الدراسة وحسب متغيرات الخبرة والجنس. وبهذا تكون العينة مشتملة على جميع خصائص مجتمع الدراسة، وتشكل ٢٥,٤٪ من هذا المجتمع وهي نسبة ممثلة مقبولة لأغراض البحث التربوي. ويوضح جدول رقم ٢ ذلك.